UPPSALA STUDIES
IN EDUCATION 10

Agnes Nobel

Boken i skolan

En analys med särskild inriktning
på bibliotekets funktion i grundskolan

1980

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Uppsala Studies in Education 10

Distributor: Almqvist & Wiksell International, S-101 20 Stockholm (Sweden)

Agnes Nobel

Boken i skolan

En analys med särskild inriktning på bibliotekets funktion i grundskolan

Akademisk avhandling

som med tillstånd av samhällsvetenskapliga fakulteten vid Uppsala universitet för avläggande av filosofie doktorsexamen framlägges till offentlig granskning i Sal V, Universitetshuset , onsdagen den 14 maj 1980 kl. 10.00.

Abstract Nobel, A., 1979: Books in School.

This work is an inventory of problems concerning the ability of books to mediate knowledge to children in the compulsory school.

In the last few decades in Sweden, there has been an increase in the number of books produced specially for use in schools. Many have been designed in accordance with a model of instructional technology which is found to have been influenced by a mechanistic view of knowledge. Undesirable educational consequences are selected and are related to educationally important qualities in "ordinary" books (books read outside the school).

The analysis starts from a theoretical consideration of the importance of letting the content of the instruction embrace, in a vital and comprehensive way, the culture outside school. Recent reading research shows the significance of the reader's relationship to the text. Children with difficulties in reading have been found to more easily assimilate fiction than texts in ordinary prose. The educational function of the artistic content, as regards presenting knowledge in a concrete, vitalizing and apprehensible manner, is contrasted with the often neutral and compressed statements of facts in ordinary prose and mechanical and monotonous exercises in the systems of teaching aids. With the latter, instruction may become passive, both for pupil and teacher, whereas the aesthetic content is particularly distinguished by its ability to revive feelings and to start mental activity in the learner (John Dewey).

An investigation is also made of how school libraries are used in a local-authority district in instruction and for leisure purposes. Obstacles to and opportunities for the effective use of these libraries are identified and discussed in the light of the problems identified in the thesis. As some children have a more abstract idea of the book, as an object, than others, the compulsory school's opportunities of concretizing it for them and getting them to feel at ease with books and libraries are especially discussed.

Agnes Nobel, Pedagogiska Institutionen, Uppsala universitet, Box 2109, 750 02 Uppsala

Uppsala 1979 154 pp.

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Uppsala Studies in Education
10

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548924_0026

Boken i skolan

En analys med särskild inriktning på bibliotekets funktion i grundskolan

Agnes Nobel

Uppsala 1979

Distributor:
Almqvist & Wiksell International
Stockholm

Doktorsavhandling framlagd vid Uppsala universitet 1980

ISBN 91–554–0989–X
ISSN 0347–1314

Abstract Nobel, A., 1979: Books in School.

This work is an inventory of problems concerning the ability of books to mediate knowledge to children in the compulsory school.

In the last few decades in Sweden, there has been an increase in the number of books produced specially for use in schools. Many have been designed in accordance with a model of instructional technology which is found to have been influenced by a mechanistic view of knowledge. Undesirable educational consequences are selected and are related to educationally important qualities in "ordinary" books (books read outside the school).

The analysis starts from a theoretical consideration of the importance of letting the content of the instruction embrace, in a vital and comprehensive way, the culture outside school. Recent reading research shows the significance of the reader's relationship to the text. Children with difficulties in reading have been found to more easily assimilate fiction than texts in ordinary prose. The educational function of the artistic content, as regards presenting knowledge in a concrete, vitalizing and apprehensible manner, is contrasted with the often neutral and compressed statements of facts in ordinary prose and mechanical and monotonous exercises in the systems of teaching aids. With the latter, instruction may become passive, both for pupil and teacher, whereas the aesthetic content is particularly distinguished by its ability to revive feelings and to start mental activity in the learner (John Dewey).

An investigation is also made of how school libraries are used in a local-authority district in instruction and for leisure purposes. Obstacles to and opportunities for the effective use of these libraries are identified and discussed in the light of the problems identified in the thesis. As some children have a more abstract idea of the book, as an object, than others, the compulsory school's opportunities of concretizing it for them and getting them to feel at ease with books and libraries are especially discussed.

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

© Agnes Nobel 1979

Printed in Sweden
TEXTgruppen i Uppsala AB, 1979

Innehållsförteckning

FÖRORD 7

INLEDNING 9

Kap 1 DEN OBLIGATORISKA SKOLAN OCH OMVÄRLDEN 15
Alienation och kunskapsutveckling i skolan 17
Pedagogisk ekologi 21

Kap 2 HUR FÅR KUNSKAP LIV? 27
Konst och kunskapsutveckling 29
Kommunikation i industrisamhället 33
Intellekt och känsla 35
En estetisk dimension i skolans alla ämnen 39

Kap 3 ATT LÄSA OCH FÖRSTÅ 43
Att vidga erfarenhetssfären via läsning 45
Några läsforskningsrön 48
Åtskillnad mellan informations- och upplevelseläsning 52
Läsarens relation till texten 54

Kap 4 FÖR SKOLBRUK SÄRSKILT PRODUCERADE LÄRO-
BÖCKER 59
En mekanistisk läromedelssystem 61
Exempel ur några läromedelssystem 67

Kap 5 STUDIETEKNIK OCH LIVSLÅNGT LÄRANDE 93
Förmågan att använda tryckta medier 95
Skolbiblioteket som läromedel i grundskolan 99

Kap 6 EGNA STUDIER RÖRANDE SKOLBIBLIOTEKENS
FUNKTION I EN KOMMUN – sammanfattande resultat 105
Bakgrund 107
Förberedande studier 108
Intervju med skolbibliotekarier 110
Enkät till mellan- och högstadieelever 117

Kap 7 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION 125

SUMMARY IN ENGLISH 137

LITTERATURFÖRTECKNING 148

Förord

Den här boken hade knappast blivit till utan inspiration och hjälp från olika håll. Att jag fick medel att börja undersöka skolbiblioteken i grundskolan vill jag tacka skolöverstyrelsen och Uppsala kommun för. Ett stipendium från sektionen för barn- och ungdomslitteratur, Sveriges författarförbund, innebar glädje och stöd för mig i arbetet. Handfast hjälp fick jag av Marianne Sparrelind som intervjuade och skötte om det praktiska arbetet med enkätundersökningen och dessutom — tillsammans med Sven Amcoff — var till oumbärlig hjälp vid resultatredovisningen. Många är också de lärare och skolbibliotekarier som i diskussioner i olika sammanhang delgivit mig erfarenheter och synpunkter att fundera över. Jag kan här bara nämna några — Åsa Lundgren, Frideborg Lindgren, Birgitta Gustafsson och arbetsgruppen kring biblioteksfrågor vid försöks- och demonstrationsverksamheten vid lärarhögskolan i Uppsala. Alla dessa är jag tack skyldig.

Särskilt gäller detta min handledare Karl-Georg Ahlström, som genom åren tvingats läsa manus, som ibland omarbetats intill oigenkännlighet och därmed krävt nya tag av läsaren, men likväl hela tiden bistått mig med värdefulla kommentarer. Tore Frängsmyr har granskat avhandlingen ur idéhistorisk synvinkel. Maud Jonsson, Agneta Lindh-Munther och Lars-Gunnar Holmström har med kritiska ögon granskat verket i elfte timmen. Lillemor Carlsson, Neil Tomkinson Thomas Borgström och Harry Svensson har också bidragit till den slutliga utformningen. För allt detta är jag mycket tacksam.

De som drabbats mest av mitt avhandlingsarbete är min familj. Dem vill jag också tacka. Min man Peter har genom sitt intresse och tålamod i hög grad bidragit till att jag ej gett upp vid de kritiska tillfällen som få författare till avhandlingar tycks undgå. Och våra tre pojkar — Jakob, Andreas och Jonas — har visat förståelse för en mamma som ofta tvingats ha sina tankar på annat håll.

Uppsala i december 1979
Agnes Nobel

Inledning

När dagens obligatoriska skola analyseras bör man, mer än hittills, fråga sig huruvida barn och ungdom verkligen kan tillgodogöra sig undervisningens innehåll. Detta är utgångspunkten för min avhandling. Är det stoff som erbjuds i grundskolan tillräckligt vitalt och stimulerande för att eleverna skall delta aktivt i undervisningen?

Kunskapsförmedling sker i betydande utsträckning via tryckta medier. I skolan används framför allt för skolbruk särskilt producerade läroböcker och s.k. arbetsböcker samt en stor mängd i stencil framställda arbetspapper. De utanför skolan förekommande "vanliga" böckerna av skilda slag, tidningar och tidskrifter, har knappast fått någon naturlig plats i undervisningen.

Därigenom kan grundskolan sägas förfela den viktiga uppgiften att visa vägen till den kunskapskälla, som detta kulturutbud utgör. De barn som utanför skolan saknar stöd härvidlag, drabbas hårdast av detta. I detta kulturutbud finns nämligen kvaliteter – menar jag – som de s.k. heltäckande läromedelssystemen i stor utsträckning saknar. Det är kunskapsteoretiskt betydelsefulla aspekter av detta slag, som denna avhandling vill undersöka och belysa i några hänseenden.

Mitt intresse för dessa frågor väcktes i samband med erfarenheter jag fick såsom ledare (åren 1971–1975) för ett projekt kallat "Intensifierad elevvård inklusive fritidsverksamhet". De s.k. elevvårdsproblemen måste enligt min uppfattning, mera än vad hittills varit fallet, också relateras till undervisningsinnehållet och dess förmåga att engagera olika barn under långa skoldagar från sjunde till sextonde levnadsåret. Det vid tiden för detta projekt aktuella problemet att också ordna meningsfulla fritidsaktiviteter i anslutning till skolan, visade sig vara betydande. I det läget kom min uppmärksamhet särskilt att inriktas på skolbibliotekens funktion och möjligheter – i undervisningen såväl som för fritidsändamål.

Hur utnyttjades denna lokal och framför allt de böcker och tidskrifter m.m. som där samlats? Det visade sig att det vid Uppsala kommuns grundskolor normalt endast fanns resurser att hålla skolbiblioteken öppna två timmar i veckan för elevers fria besök. Detta tydde knappast på att denna viktiga läsfrämjande resurs tillmättes någon större betydelse.

Jag utgick ifrån att den läsmiljö i vid bemärkelse, som skolan utgör, borde vara av stor betydelse för elevernas inställning till böcker och läsning och därmed även för läsförmågan, och detta särskilt för de barn, som saknar positiva läsupplevelser före skolstarten och utanför skolan.

Den statliga litteraturutredningen (SOU 1973:1) hade just vid denna tid konstaterat att skolan misslyckats med sin uppgift att väcka och vidmakthålla ett läs-

intresse hos sina elever. Jag ställde mig då frågan hur eleverna får möta böcker i skolan och vilken handledning de får för att utveckla lust och förmåga att själva använda sig av böcker för kunskapsutveckling livet igenom.

De för skolbruk särskilt producerade läromedlen fick ett kraftigt uppsving under 60-talet. De summor som anslagits till skolbiblioteken är små i jämförelse med anslagen till andra tryckta läromedel. Hur skiljer sig dessa läromedel från skolbibliotekets tryckta medier?

Kravet på ökade kontakter mellan skolan och livet utanför påtalas allt oftare. Särskilt läggs då tonvikten vid kontakter med arbetslivet. Det finns emellertid många skäl till att också undersöka hur skolan utnyttjar, samt lär och vänjer barnen att själva utnyttja informationskällor som finns ute i samhället – t ex. bibliotek, museer, teatrar. Det är ju till dem de i stor utsträckning är hänvisade när de som vuxna vill fördjupa sina kunskaper på egen hand, både i sitt arbete och under sin fritid. Skolbibliotekets innehåll av "vanliga" böcker, tidningar m.m. utgör här en viktig länk mellan skolan och samhället utanför.

Ju mer jag arbetade med problemen, desto mer komplicerade föreföll de – men också desto viktigare. Mitt arbete kom alltmer att inriktas mot sådana tidigare analyser av skola och undervisning, vilka tagit fasta på kulturens och särskilt konstens centrala betydelse i kunskapsteoretiskt hänseende. Ett sådant idéhistoriskt perspektiv har lyst med sin frånvaro i senare pedagogisk forskning, vilket bidrog till att öka mitt intresse för frågan.

Att presentera en heltäckande analys av dessa vidsträckta och svåravgränsade sammanhang är en omöjlighet. Några korta och allmängiltiga definitioner av vare sig begreppet kultur eller konst finns inte. Men jag ville ändå inte avstå från att försöka tydliggöra problemet som sådant och sätta in det i ett nutidsperspektiv. Under arbetets gång har jag nämligen alltmer kommit till den uppfattningen att dessa frågor är av stor betydelse för en förändring av den obligatoriska undervisningen, så att den i högre grad angår eleverna och därmed blir mer effektiv.

Trots svårigheterna har jag funnit det nödvändigt att här i inledningen försöka redovisa min syn på begreppen kultur och konst. Det vida kulturbegreppet omfattar, så som jag ser det, människors materiella och andliga villkor. För att förbättra dessa villkor krävs bl.a. förverkligande och utveckling av varje individs mänskliga anlag. Härvid är begreppet kreativitet centralt. Jag tror att människor ursprungligen har behov av att själva vara aktiva och få tillfälle till fritt och spontant skapande – vara delaktiga – liksom även att utvecklas, stimuleras och berikas av andras skapelser. När jag talar om konst avser jag just ett sådant skapande och ett sådant berikande. Jag menar också att sådana skeenden är viktiga för kunskapsutveckling.

Filosofen Georg Henrik von Wright har i boken "Humanismen som livshållning" (1978) skrivit att våra föreställningar om vad människor behöver i det vetenskapligt-teknologiska samhället fortgående har förvärldsligats och blivit alltmer materialistiskt. Vetenskapen i kvantitativ mening har växt filosofin och konsten över huvudet eller i varje fall brutit sig ut som en självständig komponent ur

bildningslivets totalitet. Därmed hotar den helhetsuppfattning, som hör till humanismens väsen, att gå förlorad. Detta synsätt framstår för mig som väsentligt.

Samhällslivet har blivit alltmer komplicerat och människorna har fått det allt svårare att uppfatta och förstå sammanhangen och deras egen roll. Men kulturens och konstens funktion gäller just människornas förhållande till sig själva, till varandra och till omvärlden. Konsten är – liksom språket – ett kommunikationsmedel och det är härigenom som den också blir ett betydande undervisningsinstrument. Om människans skapande anlag ej tas till vara och utvecklas – vilket bl.a. kan ske genom konsten – passiviseras hon. Hennes känslighet minskar och språket blir livlöst. Människor har anlag och behov av att själva skapa i arbete såväl som under fritiden. Men de har samtidigt också behov av att göra estetiska erfarenheter, d.v.s. erfarenheter som förmår väcka känslor till liv – ett skeende där den mentala aktiviteten är det centrala och därmed också innebär moment av skapande. Förståelsen för konstens roll i dessa sammanhang har kommit i skymundan i det industrialiserade samhället i allmänhet och också inom utbildningsområdet.

Kulturlivet kan idag uppfattas som en process där professionella *framställer* kulturprodukter, institutioner och massmedia *förmedlar* dem medan publiken *mottager* dem. Det är endast vissa skikt av befolkningen, främst de redan privilegierade, som tillgodogör sig vad samhällets kulturinstitutioner erbjuder, och även visar sina barn vägen till dessa. Man talar om att vi har en "finkultur" och menar väl med detta de kulturyttringar, som framställs av en professionell elit under former och i institutioner, som endast angår och når ett fåtal.

Detta bör emellertid inte överskugga det faktum att det finns omfattande kulturyttringar som har något att säga om människan och människans villkor och riktar detta budskap på ett uttrycksfullt sätt, till alla människor. Att detta inte når fram till alla är något som jag menar att förskolan och den obligatoriska skolan mycker mera än idag måste uppmärksamma – både genom att fästa större vikt vid barnens eget skapande och genom att oftare låta dem komma i kontakt med andras skapande. Annars blir det även i fortsättningen främst de barn – och så småningom vuxna – som tidigt i familjeuppfostran, får vänja sig och lära sig att utnyttja de olika kanalerna, som får dessa möjligheter till stimulans och berikande. De övriga blir då istället lättare offer för den s.k. "skräpkultur", vilken också förekommer ymnigt i industrisamhället och som utmärker sig för att vara oäkta och passiviserande, snarare än aktiverande.

Jag är synnerligen medveten om att specialister inom berörda fack kan tycka, att jag inte tillräckligt uttömmande behandlat deras områden. I ett tvärvetenskapligt perspektiv har jag emellertid ansett det vara av intresse att söka tydliggöra pedagogiska problem, som jag tyckt mig finna; min förhoppning är att arbetet härigenom skall stimulera företrädare för dessa olika områden att från sina utgångspunkter närmare sätta sig in i problem, som rör grundskolans undervisning och läromedelsutveckling.

En stor del av den litteratur jag åberopar är av företrädesvis analyserande och

teoretisk, för att inte säga spekulativ art, och i mindre utsträckning av empirisk natur. Detta sammanhänger givetvis ej med någon antiempirisk inställning hos mig utan beror på att de som behandlat dessa frågor tillhört andra forskningstraditioner. Jag är också medveten om att framställningen ibland kan uppfattas som polemisk. Detta är dock oundvikligt eftersom jag anser att pedagogiken varken kan eller bör vara alltigenom värderingsfri. Pedagogisk forskning är en komplex företeelse och kan ännu inte, och kommer troligen aldrig att enbart kunna, presentera orubbliga och allmängiltiga fakta. Det måste i stor utsträckning bli fråga om att ständigt på nytt vidareutveckla kunskaper genom förnyad kritisk analys av begrepp och hypoteser samt att relatera till föränderliga samhällsförhållanden.

Kapitel 1 handlar om den obligatoriska skolan och omvärlden. Skolan som grogrund för alienation och omvärldens betydelse för kunskapsutvecklingen behandlas här. Teorier som betonar behovet av en mer ekologiskt inriktad pedagogisk forskning presenteras, där man inriktar sig på att studera det komplexa nätverk av relationer som finns mellan elev, skola och omvärld.

I kapitel 2 undersöks särskilt det konstnärliga innehållets betydelse i kunskapsprocessen. Här redovisas hur skilda tänkare från olika epoker behandlat frågor rörande konstens betydelse för kunskapsutveckling och hur förståelsen för detta samband har avtagit under senare tid. Teorier som betonar estetiska faktorers betydelse för kunskapers framväxt kontrasteras mot vissa tecken på mekanisering av undervisningsprocessen. De tendenser, som finns att betrakta estetiska kvaliteter som någonting utanför kunskapsutveckling i allmänhet och endast av betydelse för de särskilda s.k. estetiska ämnena, belyses kritiskt.

Grundskolan har misslyckats med sin uppgift att väcka och vidmakthålla ett läsintresse hos sina elever enligt den ovannämnda litteraturutredningen. Andra undersökningar pekar på att många elever går ut ur skolan utan sådana läskunskaper som krävs för delaktighet i dagens utvecklade samhälle. Under senare år kan en omsvängning inom läsforskningen skönjas, vilken redovisas i kapitel 3. Betydelsen av läsinnehållets karaktär och kvalitet betonas alltmer såsom väsentlig för läsinlärning och för lusten att läsa. Även denna omsvängning kan analyseras i förhållande till ytterlighetspolerna estetiskt respektive mekaniskt tänkesätt.

De för skolbruk särskilt producerade läromedlen har länge starkt prioriterats framför det allmänna kulturutbudet av böcker, som kommer till och finns utanför skolan. Skolan behöver särskilda läromedel. Men i kapitel 4 belyses kritiskt vissa drag av den läromedelsutveckling som skett. Några exempel ur allmänt förekommande läromedelssystem presenteras även.

I kapitel 5 övergår jag från att tidigare främst ha behandlat innehållet i böckerna till att mer fästa avseende vid boken som företeelse. Ur studieteknisk synvinkel, framhålls det här såsom viktigt att den obligatoriska skolan tillämpar ett arbetssätt som ger eleverna rika och varierande tillfällen att handskas med böcker på ett naturligt, aktivt och kreativt sätt, under hela skoltiden och i anslutning till olika ämnen och intressen.

En sammanfattning av egna empiriska studier beträffande skolbibliotekens

funktion och möjligheter vid grundskolor i en kommun, presenteras i kapitel 6.[1] Jag använder förhållandena i denna kommun som en fallstudie för att ge relief åt problem som tagits upp i avhandlingen beträffande de böcker som används i den obligatoriska skolans undervisning.

Det sista och sjunde kapitlet utgör en avslutande sammanfattning samt diskussion.

[1] De två undersökningar, vars resultat är av särskild betydelse för denna avhandling, bifogas i sin helhet som lösa bilagor för särskilt intresserade, eller kan beställas från Pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet.

Kapitel 1

Den obligatoriska skolan och omvärlden

"In principle the school has no other educational resources than those which exist outside the school . . ."
(John Dewey, 1899)

"Environmental factors are the medium in which intelligence works and with which it interacts; it is therefore influenced by the constraints of this medium".
(Hans G. Furth, 1969, Piaget and knowledge)

Alienation och kunskapsutveckling i skolan

Ansvaret för barnens och ungdomarnas utveckling har alltmer lagts på skolan i Sverige. Skolan har fått ökat ansvar även vad gäller barnens och ungdomarnas fritid (SOU 1974:42, SOU 1974:53).

Kunskapsutvecklingen förväntas i hög grad ske inne i särskilda utbildningslokaler, med hjälp av för skolbruk särskilt producerade läromedel och under handledning av för ändamålet specialutbildade vuxna.

Detta medför risk för att skolan utvecklar en egen, abstrakt och ickeautentisk skolkultur, vars förmåga att engagera eleverna bör kritiskt analyseras. Särskilt de elever, som utanför skolan vistas under mycket olikartade förhållanden och där saknar hjälp med att anknyta undervisningens innehåll till sitt eget liv, kan komma att uppleva en klyfta mellan skolans kultur och kulturen utanför. Detta hämmar möjligheterna till kunskapsutveckling.

Men det finns också de som menar att undervisningens problem idag sammanhänger med att skolan i alltför hög grad reproducerar ett statiskt samhälle och det som är alienerat där (Bourdieu & Passeron 1977). Jag återkommer till detta.

Psykologen Urie Bronfenbrenner anser att skolorna har blivit en av de mest verkningsfulla grogrunderna för alienation i det amerikanska samhället. Tendensen att åtskilja skolan från resten av samhället har accelererats genom ett komplext nät av socialt disorganiserande faktorer (Brofenbrenner 1974).

Begreppet alienation har ett långt förflutet i idéhistorien. Sociologen Joachim Israel har gjort en analys av alienationsproblematiken och presenterar olika synsätt på begreppet (Israel 1971).

Hos Rousseau beskrivs enligt Israel, ett icke autentiskt sätt att leva som kärnan i människans alienation. Marx utgår ifrån arbetet som människans viktigaste aktivitet och menar att detta blivit alienerat i industrisamhället. Individens arbetskraft har förvandlats till ett ting, en vara som kan köpas och säljas och upplevs inte längre som hans livskraft. Som en följd härav blir arbetaren främmande för sin egen livsaktivitet — för den produkt han frambringar. En långtgående arbetsdelning och sektorisering av samhällsfunktioner har samtidigt bidragit till individens känsla av främlingskap. Marx använder termen humanism för att beskriva det mänskliga självförverkligandet genom produktivt arbete (Israel 1971).

Många av dessa tankar, som främst gäller arbetslivet, kan även sägas vara relevanta för skolan och det arbete med att lära som barnen där utför under nio av sina mest formbara år.

Detta problem har Paulo Freire behandlat (Freire 1970). Han framhåller att humanisering alltid i princip varit mänsklighetens centrala problem. I stället för att kommunicera ger lärare alltför ofta ut kommunikéer, som eleverna tålmodigt tar emot, lär in och repeterar. Genom att projicera en absolut okunnighet på andra negerar man undervisning och kunskap som undersökningsprocesser. Härigenom sätts elevernas kreativa möjligheter ur spel och leder till avhumanisering och

alienation. I en sådan undervisning förhindras att en dialog mellan lärare och elev uppstår. I stället blir det fråga om kulturell invasion från skolans sida – de invaderades kreativitet hämmas genom att deras uttrycksmöjligheter lamslås, menar Freire. Ett kreativt klimat kan då ej utvecklas. Därtill krävs en undervisning som formulerar frågor och problem med ett undersökande arbetssätt, där elever och lärare utför kunskapshandlingar tillsammans. Alienation dödar elevernas skapande entusiasm och lämnar dem utan hopp och rädda för att ta risker i ett experimenterande, utan vilket det inte finns någon verklig kreativitet (Freire 1970 och 1974).

Den på det pedagogiska området mycket inflytelserika filosofen John Dewey (1859–1952) menar att

"in principle the school has no other resources than those which exist outside the school . . . The sort of material that instructs children or adults outside of school is fundamentally the same sort that has power to instruct within the school . . ." (Dewey 1899).

Detta kan tolkas så att skolan ej kan förmedla någon undervisning utan att använda sig av kulturella yttringar utanför skolan, d.v.s. den kultur eleverna upplever på nära håll och i sin egen hemmiljö liksom även den allmänna kulturen.

Leo Tolstoy uttrycker en liknande åsikt. Han har skrivit om sina mångåriga undervisningserfarenheter bland ryska barn på landsbygden. Hans tankar har presenterats i boken "Tolstoy on education" (Tolstoy 1967).

I förordet, av R. Archambault, framhålls att en vetenskapsman, som är van vid att läsa teoretiska framställningar om barns undervisning, nog kan bli otålig av att läsa boken. Tolstoy oroas av läroplaner som framställs med utgångspunkt ifrån en overklig kultur baserad på abstrakta teorier. Han menar att vi med vårt logiska, vetenskapliga och formella tänkande riskerar att missa själva hjärtat i undervisningsprocessen. Det är först och främst som poet han försöker att få en ny och djupare vision av undervisningens livskraft och att kommunicera denna.

Tolstoys centrala tema gäller de katastrofala följderna av den förenklade synen på utbildning, som han ansåg typisk för sin tids skolor. Förenklingen bestod i frånvaron av förståelse för det djupa sambandet mellan kultur, uppfostran och undervisning.

"The mistake and confusion of ideas, in our opinion, arises from the fact that pedagogy takes for its subject education, and not culture, and does not perceive the impossibility for the educator of foreseeing, weighing and defining all the influences of life. Every pedagogue admits that life introduces its influence before school and after school, and, in spite of all efforts to remove it, even into school. This influence is so strong that the whole influence of the school education is for the greater part annihilated; but the pedagogue sees in this only an insufficient development of the science and art of pedagogy, and insists upon regarding as his problem the education of men *according to a certain pattern, and not their culture* (min kursivering), that is, the study of the paths on which men become cultured, and the cooperation to this liberal culture . . ." (s. 108).

"Education is not the subject of pedagogy, but one of the phenomena to which pedagogy cannot help paying attention; the subject of pedagogy ought to be and can be only culture.

The difference between education and culture lies only in the compulsion, which education deems itself in the right to exert. Education is culture under restraint. Culture is free." (s. 110).

Kulturen utanför skolan, och därmed också varje elevs egen kulturella bakgrund, måste genomsyra undervisningen. Det är en förutsättning för att eleverna skall finna undervisningen meningsfull, engageras av dess innehåll och aktivt ta till sig detta.

Detta är ej oproblematiskt. Det finns företeelser i samhället, som speglas i skolan, men som man ej önskar reproducera där. Men skolan måste behandla även dessa — tydliggöra dem, kritiskt analysera, visa på alternativ osv.

För att ta ett exempel från böckernas område, finns det ett omfattande utbud av vad som brukar benämnas "skräplitteratur". Här är inte platsen för en närmare karaktäristik av denna. Men den motverkar snarare än utvecklar många av de mål vi satt upp för skolan. Denna litteratur utgör en viktig del av kulturen och vissa barn är särskilt oskyddade för dess verkningar. Därmed måste skolan också uppehålla sig vid detta problem, behandla uppkomstmekanismer, distributionsförhållanden, innehåll m.m. Dessutom måste den uppmärksamma eventuella paralleller inom skolan samt visa på alternativ. Det är framförallt alternativen som denna avhandling handlar om.

De franska sociologerna Pierre Bourdieu och Jean-Claude Passeron — menar att skolan bidrar till att uppehålla, snarare än minska, social ojämlikhet och att skolan reproducerar ett statiskt samhälle (Bourdieu 1976, Bourdieu & Passeron 1977, Berner, Callewaert & Silverbrandt 1977 samt Swartz 1977). Enligt Bourdieu (1976) ger sig skolan teoretiskt ut för att förmedla samhällets dominerande kultur. Skolan har till uppgift att säkra överföringen av de instrument, som krävs för tillägnande av kulturen, men den underlåter att metodiskt lösa denna uppgift. Utbildningssystemet fordrar av sina elever något som det ej ger dem, nämligen språklig och kulturell kompetens- och ett förtrogenhetsförhållande till kulturen, som bara kan uppstå ur en viss form av familjeuppfostran (Bourdieu 1976). Akademisk framgång inom humaniora i Frankrike kräver enligt Bourdieu (Swartz 1977) en allmän kulturell medvetenhet och en speciell språkstil, som utmärker sig för en tendens till abstraktioner och formalism, som skarpt kontrasterar mot det mer uttrycksfulla språk som används i arbetarhem.

Genom att det företrädesvis är de dominerande klassernas barn som, via hemmen, får dessa instrument att tillägna sig kulturen, sker en reproduktion och fortsatt åtskillnad mellan dem som har medlen och dem som saknar dem. Framgång i skolan är en funktion av det kulturella kapitalet och av benägenheten att investera i utbildningsmarknaden (Bourdieu 1976).

Bourdieu och Passeron talar också om att skolan som institution tenderar att förse dem som skall undervisa med standardutbildning och med standardiserade och standardiserande instrument. Lärarhandledningar, kommentarer och läroböcker etc måste inte bara ses som stöd för undervisningen utan också som kontrollinstrument. Tendensen att kodifiera, standardisera och systematisera skolans

budskap gör skolans kultur till en "rutiniserad" kultur. (Bourdieu & Passeron 1977).

Deras kritik här gäller den franska skolan. Till stor del är den relevant även för den svenska, enligt min uppfattning. De visar emellertid inte på något alternativ och man får närmast intrycket att skolan, genom den sociala utslagning, som den bidrar till, bör avskaffas. Detta tror jag i så fall ej kan vara någon lösning på problemet. Det finns många allvarliga brister i dagens skola som inte med nödvändighet behöver vara inbyggda i systemet och därmed omöjliga att förändra. Dit hör sättet att ge eleverna språklig och kulturell kompetens och ett förtrogenhetsförhållande till kulturen, som Bourdieu talar om. Huruvida detta verkligen är en omöjlig uppgift för skolan – och endast kan ske genom viss form av familjeuppfostran – är ännu så länge obevisat.

Det faktum att skolan avstår ifrån att ge eleverna de redskap, som den förutsätter att de har och vilka är nödvändiga för att klara skolarbetet, behöver inte vad gäller den svenska obligatoriska skolan, enligt min uppfattning, bero på någon medveten, knappast heller dold, vilja att sålla ut vissa barn, vilket Bourdieu gör gällande. Det jag främst ifrågasätter gäller en kunskapssyn som innebär en tro på att kunskaper kan distribueras på ett automatiskt och okomplicerat sätt och där man ej tillräckligt uppmärksammar den betydelse som barnens förutsättningar vid skolstarten – liksom fortlöpande stöd hemifrån – har för skolarbetet. Det finns skäl att antaga att skilda förutsättningar vid skolstarten kan vara av särskilt stor betydelse i Sverige där barnen börjar skolan sent och där förskolan, i jämförelse med många andra länder, länge varit dåligt utbyggd.

Språket i skolans läroböcker kan framstå som främmande, abstrakt, formellt och icke-autentiskt för många barn som hemifrån är vana vid ett mera uttrycksfullt språk. Ett alltför ensidigt sysslande med läroböcker ger inte heller den förtrogenhet eller praktiska färdighet att handskas med "vanliga" böcker, som utgör en viktig del av det kulturella kapital som Bourdieu och Passeron menar att endast vissa barn får – och då endast i familjeuppfostran. Hur skolan använder "vanliga" böcker i undervisningen blir därmed ett angeläget undersökningsområde.

Bourdieu menar att skolan speglar ett statiskt samhälle, som inte lämnar utrymme för kritik (Bourdieu 1976). Skolan kan, enligt min uppfattning, sägas utgöra ett slutet system i den mån den inte lämnar kanaler öppna för vanliga människors inblickar och även deltagande i skolarbetet. Dit hör föräldrarna, men även kulturarbetare och intellektuella och deras produkter. Deras uppgift är just bl.a. att kritiskt iakttaga och beskriva olika företeelser.

Här finns det skäl att åter anknyta till Israels idéanalys (1971). Israel tar även upp en typ av alienation i vilken C.W. Mills och H. Marcuse, ser en positiv innebörd, nämligen den intellektuelle, och speciellt konstnären, som är alienerad från det borgerliga samhället, där hans alienation utgör en kraftkälla för hans verksamhet. Men liksom Marcuse anser även Mills att denna alienation, som förutsatte en frihet och ett oberoende, till stor del har spelat ut sin roll, därför att de intellektuella i stor utsträckning har blivit medlemmar i stora byråkratiska appa-

rater och därför inte längre åtnjuter det nödvändiga oberoendet.

Denna risk finns även i Sverige och hör till ett av många problem som aktualiseras i frågor rörande den obligatoriska skolans utnyttjande av de "vanliga" böcker, som finns i kulturen utanför skolan. Ett annat omfattande problem gäller urvalet av dessa böcker och i vilken mån detta urval skildrar verkligheten på ett allsidigt sätt.

Det som här framförallt kommer att behandlas gäller emellertid skolans förmåga att väcka intresse för böcker och läsning samt kunskapsutveckling via tryckta medier. Här har det konstnärliga innehållet en viktig funktion, vilket förbisetts. Mycket tyder på att ett ökat utnyttjande i den obligatoriska skolan av "vanliga" böcker, som skrivits på ett mindre abstrakt och mer uttrycksfullt språk, skulle kunna bidra till att göra läsundervisningen samt kunskapsinhämtningen via tryckta medier i allmänhet mindre främmande och mer engagerande för barnen – och därmed mer effektiv.

Men innan jag i följande kapitel närmare kommer in på frågor rörande konst och kunskapsutveckling, vill jag behandla ytterligare några mer allmänna aspekter rörande omvärldens och kulturens samband med den undervisning som sker i den obligatoriska skolan.

Pedagogisk ekologi

Studiet av dessa frågor bör relateras till problemkomplexet i vilken mån kunskapsöverföring kan vara en enkelriktad distributionsfråga eller snarare är en kommunikationsfråga där givare, innehåll och mottagare måste stå i dynamisk förbindelse med varandra för att en aktiv process skall komma igång, som kan leda till kunskapsutveckling. Tillägnandet av kunskap kan beskrivas som

"en serie aktiva förändringar av tankemönster som en följd av individens *samspel* (min kursivering) med den omgivande miljön i och utanför skolan. Varje situation tolkas utifrån tidigare kunskap och erfarenhet. Inlärning är med andra ord en aktiv process, i vilken kunskap utvecklas, tillväxer och förändras och inte en fråga om ett enkelt adderande till tidigare kunskap. Men inte bara tillägnandet är en aktiv process. Även själva kunskapen är en aktiv process snarare än en faktisk produkt. Den är dynamisk och i stånd att genom inre eller yttre impulser skapa ny kunskap". (Svingby & Wallin 1974, s. 36).

En sådan uppfattning om kunskapens natur kan utläsas ur de mål och riktlinjer, som fastställs av riksdagen för den svenska grundskolan och som utgör de första åtta sidorna i "Läroplan för grundskolan 1969".

Men förekomsten av ytterligare mer än tusen sidor anvisningar, tim- och kursplaner, som läroplanen och dess komplement även utgörs av, för tanken till de särskilda pedagogiska mönster, som Tolstoy ville påtala risken med. Detsamma gäller den stora ökning, som förekommit, av för skolbruk särskilt producerade läromedel, vilket jag återkommer till.

David Barnes (1978) talar om att en kultur som reducerar skolbarnen till passi-

va mottagare av kunskap, sannolikt också reducerar lärarna till passiva mottagare av läroplaner och förvägrar dem den tid och de resurser de behöver för att aktivt ta ansvar. Detta leder till en avhumanisering av undervisningen.

Utrymme för elevers egna initiativ samt möjligheter att deltaga i planeringen av undervisningen är nödvändiga förutsättningar för att inlärningen inte skall reduceras från aktivt organiserande av kunskap till ren härmning (Barnes 1978).

Ofta framkommer en motsättning mellan idén att utbildning sker genom utveckling inifrån och att det är ett formande utifrån. Svårigheten att klargöra relationen de bägge leden emellan är stor.

En osäkerhet och ambivalens beträffande betydelsen av dessa relationer kan skönjas i skollagens § 1 vilken, tillsammans med en tolkning av lagen, utgör inledningen till läroplanens "Mål och riktlinjer" (Läroplan för grundskolan 1969). Lagparagrafens lydelse:

"Den genom samhällets försorg bedrivna undervisningen av barn och ungdom har till syfte att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter samt i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar." (s. 10)

Paragrafen tolkas därefter enligt följande:

"Så lyder skollagens första paragraf. I överensstämmelse härmed blir målet för den nioåriga obligatoriska grundskolan, som det uttalas av Kungl. Maj:t och riksdagen, att den i samarbete med hemmen skall främja elevernas allsidiga utveckling samt därvid meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter." (s. 10)

I lagtexten presenteras de bägge leden – meddelandet av kunskap samt främjandet av utveckling – var för sig. Detta tycks man vilja mildra i tolkningsavsnittet genom att dels ändra turordningen så att samarbetet med hemmen och främjandet av elevernas utveckling placeras före meddelandet av kunskaper samt övandet av färdigheter. Dessutom utbytes ordet *samt* mot *därvid*, vilket antyder ett visst beroendeförhållande mellan de bägge leden, vilket ej framgår av lagparagrafens lydelse.

Den inre dynamiken i detta samspel är ett viktigt undersökningsområde. Kunskapsutvecklingen är beroende av individens samspel med den omgivande miljön i och utanför skolan. Föräldrarna och hemmets kultur utgör här en central faktor, liksom även skolmiljön.

Tryckta medier utgör en del av miljön. Det samspel som förekommer mellan eleverna och de läromedel, som skolan använder sig av, blir av betydelse för läromedlets förmåga att kommunicera kunskap och bidra till individens utveckling. Bronfenbrenner framhåller:

"Whether and how people learn in educational settings is a function of sets of forces, or systems, at two levels: a) The first comprises the relations between the characteristics of learners and the surroundings in which they live out their lives (e.g. home, school, peer group, work place, neighbourhood, community). b) The second encompasses the relations and interconnections that exist between these environments.

The scientific study of both sets of relations as they affect learning constitutes the *ecology of education* and represents a major and necessary focus for educational research." (Bronfenbrenner 1976, s. 5)

Bronfenbrenner pekar på betydelsen av att i pedagogiska studier ta sikte på betydelsen av elevens omvärld utanför skolan för hans sätt och möjligheter att lära i en särskilt arrangerad utbildningsmiljö. De böcker skolan använder sig av utgör viktiga delar av inlärningsmiljön. Barnens förmåga att lära och utvecklas via böcker och att över huvud taget lära sig läsa kan, med utgångspunkt ifrån Brofenbrenner, sägas vara beroende av vilka relationer varje elev har till läsning i hemmet såväl som i skolan samt hur hemmen och skolan samverkar härvidlag.

Den norske forskaren Anton Hoëm (1978) menar att vid de tillfällen, som skolan reflekterar den miljö eleverna tillhör i hemmen, kommer påverkningarna i hem och skola att förstärka varandra. Men då skolan och elevernas hem reflekterar olika kulturer, kan påverkningarna hemma och i skolan motverka varandra. Eleven är då på samma gång inne i olika socialiseringsprocesser som, om skolan är den starkaste parten, kan leda till att elevens ursprungliga tillhörighet försvagas — eleven genomgår då en desocialiseringsprocess. Om eleven ensam eller tillsammans med föräldrarna ställer sig avvisande till skolan, kommer ingen formell socialisering till stånd. Skolämnena får en abstrakt prägel i den mån eleverna känner sig främmande inför den miljö skolan reflekterar. Den socialiseringsprocess, som äger rum i skolan, är till följd av detta bestämd av relationen mellan skolan och det omkringliggande samhället (Hoëm 1978).

En ekologiskt inriktad syn på pedagogiska problem måste innebära uppmärksamhet på hur företeelser i omvärlden, på olika sätt, griper in och påverkar undervisningsprocessen.

En statlig utredning beträffande den framtida kulturpolitiken i Sverige, vittnar om att skolan administrativt och utredningsmässigt ses avskild från kulturen. I kulturrådets betänkande (SOU 1972:66 s. 169) konstateras att:

"Utbildningsväsendet är kanske ett av de viktigare instrumenten för kulturpåverkan. Ändå räknar kulturrådet inte detta till det kulturpolitiska området, eftersom det för utbildningsområdet finns särskilda mål och medel och en bestämd ansvarsfördelning, som kulturrådet av både principiella och praktiska skäl inte ansett sig vilja gå in på."

Både det principiellt och praktiskt riktiga i detta bör ifrågasättas enligt min uppfattning. (Jfr. Nobel 1973 a och b.)

I en annan utredning — "Skolans inre arbete" (SOU 1974:53) — betonas vikten av kontakt mellan skola och samhälle. Begreppet kultur och de kulturella institutionernas pedagogiska roll i själva undervisningsprocessen, behandlas emellertid inte heller här. Föräldrarnas roll betonas och vissa organisatoriska förslag presenteras, som huvudsakligen avser fritidsverksamhet eller skolans kontakter med arbetslivet i yrkesförberedande syfte. Hur ett ökat inslag av yttringar från denna kultur skulle kunna vitalisera själva undervisningen — både för lärare och elever — behandlas ej, på ett enligt mitt förmenande adekvat sätt. Det finns många företeelser utanför skolan som också är källor till kunskap. Förutom biblioteken har vi

massmedia, teatrar, muséer m.fl. (jämför bl.a. Cremin 1978). Dessa utgör inrättningar för det gemensammas bästa. Barn har emellertid olika möjligheter att via hemmen vänja sig vid och få upp ögonen för hur dessa institutioner och den kunskap de förmedlar, kan ha betydelse i deras egna liv. Den obligatoriska skolans ansvar, när det gäller att klargöra detta, är stort och viktigt. En vid läromedelssyn är nödvändig för att dessa kunskapskällor skall inlemmas i undervisningen.[1]

I Läroplan för grundskolan 1979 står angående orienteringsämnena:[2]

> Läromedlens huvudfunktion är att vara aktualiseringsmedel för ny inlärning och deras effekt i inlärningssituationen beror av i vilken mån de kan engagera och aktivera eleverna samt för dem konkretisera och klargöra det som ligger eleverna fjärran eller är av abstrakt natur. (s 174)

En sådan funktion är viktig i alla ämnen. I läroplanen framhålls också "hur undervisningen kan göras levande och stimulerande genom att man i skolarbetet utnyttjar bibliotek, muséer och andra kulturinstitutioner samt anknyter televisions- och radioprogram, film, teater, föredrag, musikliv, föreningsverksamhet m.m." (s 79)

Vid tillämpning av en sådan vidare läromedelssyn uppstår hinder av främst attitydmässigt, organisatoriskt och ekonomiskt slag — från skolans sida (Utredningen om skolan, staten och kommunerna 1973) såväl som från kulturinstitutionernas sida.

Sammanfattningsvis har jag i detta första kapitel, som utgångspunkt för den fortsatta framställningen, sökt påvisa några problem rörande den obligatoriska skolans förhållande till omvärlden och kulturen utanför skolan.

Det tryckta ordet har en central ställning i vår kultur. Människors förhållande till tryckta medier påverkar deras möjligheter till delaktighet. Att lära eleverna att kritiskt använda böcker m.m. som instrument blir därmed en viktig uppgift för den obligatoriska skolan.

De böcker skolan använder sig av utgör viktiga delar av inlärningsmiljön där. Barnens förmåga att lära via böcker och att över huvud taget lära sig läsa, måste studeras utifrån en mer ekologiskt inriktad syn på problemen. Så t.ex. blir de relationer varje elev har till läsning — i hemmen, såväl som i skolan — samt hur hem och skola samverkar härvidlag, viktiga faktorer att studera.

Olika böcker har olika förmåga att levandegöra ett kunskapsinnehåll. Jag framhåller fortsättningsvis i detta arbete några skillnader härvidlag mellan de för

[1] Författaren har tidigare utarbetat ett underlag för diskussion av dessa frågor — "Att lära och att uppleva — mot ett vidgat läromedelsbegrepp" (Nobel 1977). I denna rapport, liksom i ytterligare några följdrapporter (Ehn m.fl. 1978, Bogren m.fl. 1978 samt Nobel 1979) presenteras modeller för hur ett vidgat läromedelsbegrepp kan tillämpas på olika områden.

[2] Orienteringämnen omfattar religions-, hembygds-, samhällskunskap, historia, geografi, naturkunskap, biologi, kemi och fysik.

skolbruk särskilt producerade läroböckerna och stora delar av de "vanliga", i kulturen utanför skolan förekommande böckerna, vilka finns representerade i skolans bibliotek. I nästa kapitel skall jag uppehålla mig vid det pedagogiska problem, som består i att skapa sammanhang mellan subjektiva upplevelser och insikt i objektiva förhållanden. En utgångspunkt är att detta är av betydelse i en undervisning som mer uppmärksammar förutsättningarna för att ett faktainnehåll aktivt skall kunna införlivas i individens kunskapsutveckling. Betydelsen av att förstå det konstnärliga innehållets funktion att hjälpa människan att utveckla en känslomässig förbindelse med objekten i hennes sociala och kulturella omgivning, kommer därvid i blickpunkten.

Kapitel 2

Hur får kunskap liv?

"Konstens kännetecken var enligt Platon: *efterbildning av verkligheten*; men ej, såsom vetenskapen, för förståndet i abstrakta, generella begrepp, utan i *konkret, levande bild för fantasien.*" (Nordisk Familjebok 1911, Konst.)

Konst och kunskapsutveckling

"En lärogång, där undervisningen fortskrider från det konkreta till det abstrakta och där framstegen bygger på insikt, är den naturliga för elever på den obligatoriska skolans åldersstadium." (Läroplan för grundskolan, 1969 s. 60)

I dag efterlyses ofta mer konkreta arbetssätt i grundskolan (SOU 1974:53). Möjligheten att via konsten – och därmed även konstnärligt utformade böcker – ge en konkret, levande bild för fantasin, som *utgångspunkt* och stimulans för mer abstrakt kunskapsinhämtning, bör uppmärksammas i *alla* ämnen. Det är då inte främst, eller enbart, den bildmässiga kvalitén i böcker, som jag avser, utan snarast språkliga kvaliteter av sådant slag att de förmår levandegöra innehållet för eleven – och även läraren – och därmed utgöra underlag för en mer aktiverande undervisning.

Platon ansåg att konsten måste vara grundvalen för uppfostran. Konstens kännetecken var enligt Platon: *efterbildning av verkligheten* men ej, såsom vetenskapen, för förståndet i abstrakta, generella begrepp, utan i *konkret, levande bild för fantasin* (Nordisk familjebok 1911, Konst.)

Ett aktuellt exempel erbjuder här diskussionen kring TV-serien "Förintelsen", som handlar om nazisternas folkmord under andra världskriget. Historikern Jörgen Weibull framhåller, i anledning av seriens starka slagkraft, att sättet att presentera fakta och sammanhang i våra dagar är lika viktigt som att fastställa dem. Han menar att historikerna måste börja ställa sig frågan varför deras budskap ej går fram. Han menar också att "många tappat intresse för ämnet historia när historikerna endast haft att bjuda på opersonliga data om industrialisering och produktion, om arbetarrörelsen och emigration och annat sådant – något som för övrigt i hög grad också är vad som bjuds barn och ungdom i läroböckerna och i skolan av idag". "Orsaken till TV-seriens slagkraft är att denna genom sin s.k. romantisering – jag (Weibull) skulle hellre vilja säga individualisering – gjort begripligt för alla och envar vad som verkligen hände . . ." (Weibull 1979).

I boken "On aesthetics in science" (Wechsler 1978), vilken redigerats av en konsthistoriker vid Massachusetts Institute of Technology, ger olika bidragsgivare uttryck åt åsikten att estetik utgör en avgörande faktor också i den vetenskapliga processen. Kognitiv metod och estetisk sensibilitet utgör en vital del av den vetenskapliga processens struktur och mönster. (Wechsler 1978.)

A. Miller (1978) framhåller i samma bok att många inflytelserika vetenskapsmän/filosofer under 1900-talet betonat betydelsen av att kreativt reflektera över det område där konst och vetenskap går i varandra; ". . . the boundaries between disciplines are often dissolved and they proceed neither deductively through logic nor inductively through the exclusive use of empirical data, but by visual thinking and aesthetics" (s. 96).

Här kan ej göras någon ingående analys av det omfattande problemet konst – vetenskap. Jag finner det dock väsentligt att, som en utgångspunkt för den fortsatta analysen beträffande grundskolans böcker som hjälpmedel i undervisningen,

fästa uppmärksamheten på hur några vetenskapsmän och tänkare ser på estetiska faktorers betydelse i den vetenskapliga processen. Viktiga beröringspunkter finns här med den allmänna kunskapsutvecklingen.

Många talar om konstens isolering i det moderna samhället. Detta gäller utbildningsområdet såväl som annorstädes.

Konsthistorikern och socialfilosofen Herbert Read påpekar att: " 'Kultur' har kommit att innebära något helt och hållet artificiellt i det moderna samhället: den är inte något som sipprar upp ur folket och dess levnadssätt utan något som utifrån inympas i denna livsföring genom uppfostran och propaganda —" . . . "så har den enkle mannen alldeles rätt när han vägrar inse att den har någon tillämplighet på hans dagliga liv". (Read 1953 s. 37)

Reads huvudtes är att ett uppfostringssystem som avser att skapa en likriktad standardintelligens, ett uniformerat kulturmönster, endast resulterar i att framkalla en vida spridd neuros inom samhällsbyggnaden. Ett sådant uppfostringssystem har utvecklat sig i Europa under de senaste hundra åren, ja under ännu längre tid, har det uteslutande koncentrerat sig på odlandet av logiska tankevanor och systematiskt samlande av fakta, menar Read. Konst och kultur kräver frihet, spontanitet, omväxling och variation för att utvecklas.

Liknande krav finns beträffande biologiska varelsers möjlighet att utvecklas, vilket Björn Sandgren påpekar i sin avhandling "Kreativ utveckling" (1974). Att konsten kan uppfylla grundläggande mål i den biologiska adaptationen framhålls också av Berlyne i boken "Aesthetics and psychobiology" (Berlyne 1971).

Ordet kultur betyder odling (se t.ex. Palm 1978) och Read menade även att kultur i grund och botten är ett biologiskt fenomen; "vi använder samma ord, 'kultur', för bakterier och konstverk. Detta är riktigt. Villkoren för att en konstkultur skall kunna gro kan bestämmas lika exakt och vetenskapligt som de villkor som gäller för en penicillinkultur i ett laboratorium. Men processen i sig själv är vital, spontan, en *alstring* av liv i nya former" (Read 1953 s. 43).

Enligt denna syn är konst i grunden ett organiskt, mätbart fenomen — en del av den mänskliga utvecklingsprocessen. Att t ex. åtskilja de s.k. estetisk-praktiska ämnena från annan undervisning i skolan, vilket i dag görs särskilt på högre stadier, är ej förenligt med en sådan syn.

Sandgren (1974) tar upp begreppet kreativitet med utgångspunkt främst från Jean Piagets kunskapsteoretiska system. Sandgrens arbete utmynnar i ett försök till analys av det formella utbildningssystemets inverkan på kognitiv tillväxt. Han menar att utveckling via specialisering här kontrasteras mot kreativ utveckling. Enligt Piaget bör kreativitet emellertid icke behandlas som "en avgränsad produkt, d.v.s. en abilitet, utan kreativitet utgör *den centrala kvaliteten* i den process vi nämner kognitiv utveckling!" (s. 46).

"Anpassning kan inte ses som en passiv process, d.v.s. utlösta reaktioner. Anpassning är ett sätt att förändra och förändras. En miljö är, tolkad på detta vis, icke enbart ett externt fenomen. I begreppet innefattas även den organism som formar och formas av miljön, d.v.s. organismen tar aktiv del i tillblivelsen eller 'valet' av miljön." (s. 38)

Hans G. Furth, som skrivit en av de mest uttömmande böckerna om Piagets kunskapsteori, säger angående individens samspel med miljön: "Enviromental factors are the medium in which intelligence works and with which it interacts; it is therefore influenced by the constraints of this medium" (Furth 1969 s. 207). I boken "Psykologi och undervisning" framhåller Piaget betydelsen av det aktiva skapandet genom att betona att intelligensens mest väsentliga funktioner är att begripa och att uppfinna, d.v.s. att konstruera strukturer genom att strukturera verkligheten (Piaget 1972).

Sandgren menar att andra aspekter än den faktiska prestationen mera bör träda i förgrunden och bli kunskapsprocessens studieobjekt. Han påpekar att en sådan förskjutning kan sägas ha ägt rum inom biologin med avseende på vad som är väsentligt att studera för att förstå den biologiska utvecklingsprocessen. Man har här gått över från ett typologiskt till ett populationstänkande. Jämför följande citat som Sandgren återger från biologen Dobzhansky:

"The main point to grasp about populational thinking in terms of the synthetic theory of evolution is that a range of diversity within a species is necessary for a range of adaptability to varying environments. Typological thinking is plainly un-evolutionary or anti-evolutionary because in varying ways it reverts to postulating an ideal or optimal type; and an optimal type could only be relevant to such a completely static and uniform environment as could pertain to few species — certainly not to man."

"Then it is diversity of genotypes and phenotypes in a population, including the diversity of behaviours, and the factors which maintain the diversity that should be studied, not any 'typical' or even statistically average behaviour." (Sandgren 1974 s. 180)

En betoning av mångfaldens grundläggande betydelse har enligt min uppfattning, även relevans när det gäller att utforma en undervisning, som ger reellt utrymme för elevers träning i att välja ur ett rikligt utbud av sådana tryckta medier, som förekommer i kulturen utanför skolan. Ett standardiserat utbildningssystem, som alltför ensidigt använder sig av specialproducerade och s.k. centrala läromedel, kan bidra till att framkalla en statisk typ med dålig anpassningsförmåga. (Jämför här även skolans reproducerande funktion som behandlats tidigare i denna avhandling.)

Enligt Sandgren är det fundamentala i kreativ kunskapstillväxt att det finns en kongruens mellan de problemsituationer individen försätts i genom undervisning och hans upplevelse av meningsfullhet. Den från början behavioristiskt och så småningom kognitivt orienterade målanalysen, som under rubrik av undervisningsteknologi, fått ett allt större pedagogiskt inflytande under 60-talet har sökt göra denna meningsfullhet till ett externt fenomen. Som en följd av detta har det undervisningsmetodologiska intresset mer fokuserats till ämnenas logiska struktur än till individens psyko-logiska struktur (Sandgren 1974).

Sandgren synes mena att problemmedvetandet är det primära medan faktatillväxten är sekundär. "Insikt eller förståelse är ett resultat av en skapande aktivitet, som innebär en förändring av en individs kognitiva interpretationssystem. Detta är med nödvändighet en individuell handling. Den är primärt beroende av om in-

dividen förmår uppleva ett problem och dess lösning som relevant till hans totala omvärldsuppfattning." (Sandgren s. 195) Detta är emellertid ej enbart en individuell handling utan "primärt måste den som avser att väcka insikt i en viss problematik *kommunicera ett engagemang*" (s. 195).

Detta krävs av läromedlet såväl som av läraren. Inom Waldorfpedagogiken fästes stor vikt vid inlevelsen i ämnet och vid att försöka vidareutveckla lärarens anlag för muntlig framställning, särskilt genom övning i att berätta sagor, myter o.s.v. Läroböcker och läromedelssystem, använder man sig inte av i dessa skolor. (Ahlström m.fl. 1977.)

Lärarens uppgift är här utomordentligt krävande. Filosofen Bertrand Russell har skrivit i essän "En lärares uppgift" (Russell 1950) att folk "gör sig ingen föreställning om den andliga ansträngning som undervisning kräver. Man fordrar inte att präster skall hålla predikningar i flera timmar varje dag, men man kräver en motsvarande ansträngning av lärarna." Men ett konstnärligt innehåll – i en bok, film el dyl. – kan ha en funktion som stöd för läraren när det gäller att presentera ett kunskapsområde så att det väcker engagemang hos den lärande och så att han kan uppleva problemet såsom betydelsefullt.

I boken "The uses of enchantment" analyserar psykologen Bruno Bettelheim (1977) den litterära kvaliteten i de gamla sagorna och deras betydelse för personlighetsutvecklingen.

Som lärare och terapeut för gravt störda barn, har han ställts inför problemet att finna vilka erfarenheter i ett barns liv, som är bäst ägnade att utveckla dess förmåga att finna en mening med sitt liv. Viktigast är härvidlag föräldrarna eller andra som tar hand om barnet, men därnäst kommer vårt kulturarv, förutsatt att det överförs till barnet på rätt sätt. När barnen är små är det litteraturen som bäst överför sådan information.

I vetskapen om detta är Bettelheim ytterst kritisk till de läseböcker som barnen lär sig att läsa ur i skolan, vilka syftar till att ge barnen läsfärdighet utan hänsyn till innebörden i texterna. Den övervägande massan av annan s.k. "barnlitteratur" syftar till att underhålla eller informera, eller bådadera. Men flertalet av dessa böcker är, enligt Bettelheim, så ytliga till sin substans att mycket lite av betydelse kan utvinnas ur dem. Att tillägna sig kunskaper och färdigheter – inklusive förmågan att läsa – framstår som av mindre värde för individen, när det han har fått lära sig att läsa inte tillför någonting av vikt för hans liv. (Bettelheim 1977.)

Ellen Key framhöll, för nu länge sedan, de vanliga böckernas fördelar framför skolböckerna och särskilt fäste hon, liksom Bettelheim gör, vikt vid sagans betydelse för barnet. Ett kapitel i boken "Barnets århundrade" (1911) handlar om dessa frågor. Kapitlet heter "Böckerna mot läseböckerna" och skrevs 1884 för tidskriften Verdandi.

För att åter anknyta till Read (1956) framhåller han att produktivt tänkande måste stå i nära förbindelse med konstnärligt skapande och att väckandet och upplivandet av dessa krafter underlättar inlärandet av alla ämnen, även de strängast logiska. Erfarenheten tar form och blir möjlig att komma ihåg och dra nytta av

endast i den mån den antar konstnärlig form. Medvetandet får socialt värde endast i den mån det är en estetisk uppfattning av verkligheten. (Read 1956.)

Read citerar i detta sammanhang Bernhard Shaw som i boken "Everybody's political whats what" uttryckt följande åsikt: "Den uppfostran som sitter kvar efter skolans slut är den estetiska uppfostran. Sådana termer som vetenskaplig undervisning och skolmässig undervisning är tanklöst nonsens. Vetenskapen står över all knappologi, och skolmässig undervisning betyder undervisning med rotting i stället för med religion. Statsmän kan man uppdela i sådana som har en estetisk och sådana som har en teknisk uppfostran." (Read 1953 s. 107) I dagens skola kan kanske religionen och rottingen sägas ha ersatts av betygen.

Följande påpekande, som görs i Betänkande av 1968 års utbildningsutredning — U68 (SOU 1973:2) — ger en antydan om att utredarna anser att vissa värden, som är centrala när det gäller vetenskaplighet, förbisetts inom utbildningsområdet (se även Romell 1974). Man säger:

"Måhända har, såväl i skolan som i den högre utbildningen, kreativiteten hittills inte uppmärksammats tillräckligt. Att främja kreativiteten innebär bland annat att utveckla individens fantasi, uppslagsrikedom och intuition, stärka initiativförmågan, utveckla skaparlusten och stimulera till okonventionella lösningar." (SOU 1973:2 s. 52)

Jag tror att dessa värden är centrala för kunskapsutveckling, såväl som arbete över huvud taget. Att ge utrymme för elevers egen skapande verksamhet liksom för mer konstnärligt utformade läromedel i undervisningen, kan konkretisera ett kunskapsområde och öka möjligheterna till inlevelse i ämnet. Detta är viktigt som *bas* om eleverna ska införliva ytterligare fakta och tillgodogöra sig mer abstrakta framställningar. Denna avhandling skall ses som ett försök att fästa större uppmärksamhet vid dessa frågor.

Kommunikation i industrisamhället

Dewey (1958) framhåller vikten av den grad och det slag av delaktighet, som arbetaren har i produktionen. Sådana tankar har betydelse också för det arbete, som elever och lärare utför i skolan. Dewey ser denna delaktighet som nödvändig för att man skall kunna känna intresse för det man gör. Han talar om det egna skapandet och om vikten av att uppleva en estetisk kvalitet hos det man producerar. Vad som i dag krävs för att åstadkomma detta är, säger han, en förändring, som reducerar känslan av yttre press och ökar känslan av frihet och personligt intresse.

"*The mechanical stands at the pole opposite to that of the esthetic* (min kursivering), and production of goods is now mechanical. The liberty of choice allowed to the craftsman who worked by hand has almost vanished with the general use of the machine" . . . "Every wellconstructed object and machine has form, but there is esthetic form only when the object having this external form fits into a larger experience. Interaction of the material of this experience with the utensil or machine cannot be left out of account." (s. 341.)

Kunskapsproduktionen i skolan kan enligt detta betraktelsesätt också sägas vara mekanisk i den mån lärare och elever ej själva deltar i planeringen av undervisningen. Undervisningens innehåll saknar estetisk form i den mån detta ej passar in i en vidare erfarenhetsram – och därmed saknar innehållet förmåga att kommunicera kunskap. Läroböcker kan bli verkningslösa som läromedel. De kan komma att representera den yttre press som Dewey ovan nämnt.

Utvecklingen inom utbildningsområdet har präglats av tilltro till massdistribution av kunskap och massproduktion av läromedel (se vidare kapitel 4). Den kunskapsmängd som barn förväntas ta emot i skolan måste ses i kombination med det informationsflöde, som barn och vuxna utsätts för utanför utbildningsanstalterna. Det finns gränser vad gäller människans förmåga att hantera information. Den kommunikations- och informationsteknologiska utvecklingen uppfattas som ett hot av stressforskare (Frankenhaeuser 1974).

"De på sikt kanske allvarligaste konsekvenserna av att pressa toleransgränserna ligger på det emotionella planet – i den tillvänjningsprocess som är människans mest effektiva sätt att värja sig mot överstimulans. När vi bombarderas med alltför många, alltför starka eller ofta upprepade intryck, reagerar nervsystemet efterhand allt svagare. Retningarna förlorar sin genomslagskraft och reaktionerna tonas ner. De fysiologiska stresseffekterna minskar i intensitet och känslor av olust och obehag avtar. Men på samma sätt avklingar känslor som engagemang, inlevelse, hänsyn, medkännande. En sådan utnötning av känslan kommer smygande – utan varningssignaler – eftersom i själva tillvänjningsprocessen ligger en avtrubbning, en minskning av sensitivitet och reaktivitet. Överstimulansen kan därför bli ett led i en allmän passiviseringsprocess." (Frankenhaeuser 1974 s. 12)

Frankenhaeuser understryker att det är stimulansens karaktär som befunnits vara av betydelse – understimulans kan likaså leda till stress.

"Det är stimulationens *kvalitativa karaktär* och *tidpunkten* för när den sätts in som avgör, om den berikar eller om den stör individens utveckling. ". . . "Den vägledande principen blir då att optimera förutsättningarna för människorna – också för dem som nu befinner sig i underläge – att utveckla initiativkraft, kreativitet och samhörighetskänsla . . ." (s. 14. Jämför även Lindholm 1975 och 1976).

Sedan industrialismens genombrott har vår miljö förändrats radikalt. Många menar att vi har låtit den tekniska utvecklingen fortskrida utan att skaffa oss tillräckliga kunskaper om dess komplexa effekter. Den franske biokemisten Renée Dubos, ser det allvarligaste hotet mot människan just i hennes stora anpassbarhet (Dubos 1971 och 1972). Den icke ringaste av industrialismens biverkningar är att vi blivit mekaniserade i själen och följaktligen söker ingenjörsmässiga lösningar på problem som i grunden är livsproblem (Read 1953).

John Dewey behandlar liksom Read de konstnärliga faktorernas betydelse i undervisningssammanhang och betraktar dessa frågor som särskilt angelägna, som en motvikt till industrialismens icke önskvärda biverkningar. Utvecklingen har bland annat ej gett utrymme för reflexion över och hänsynstagande till hur erfarenheter av estetiskt slag griper in i kunskapsprocessen – vitaliserar, konkretiserar samt fördjupar denna.

Nedan följer några direktcitat ur Deweys arbete "Art as experience" (1958), vilket tilldragit sig föga (om ens någon) uppmärksamhet inom svensk pedagogisk forskning.

"The nature of community of experiences is one of the most serious problems of philosophy" (s. 335) . . . "In the end works of art are the only media of complete and unhindered communication between man and man that can occur in a world full of gulfs and walls that limit community of experience" (s. 105).

"It is by way of communication that art becomes the incomparable organ of instruction, but the way is so remote from that usually associated with the idea of education, it is a way that lifts art so far above what we are accustomed to think of as instruction, that we are repelled by any suggestion of teaching and learning in connection with art. But our revolt is in fact a reflection upon education that proceeds by methods so literal as to exclude the imagination and one not touching the desires and emotions of men." (s. 347.)

"Art is a mode of prediction not found in charts and statistics, and it insinuates possibilities of human relations not to be found in rule and precept, admonition and administration." (s. 349.)

"The poetic as distinct from the prosaic, esthetic art as distinct from scientific, expression as distinct from statement does something different from leading to an experience. It constitutes one." (s. 85.)

"The question of the role and place of art in contemporary civilization demands notice of its relations to science and the social consequences of machine industry. The isolation of art that now exists is not to be viewed as an isolated phenomenon." (s. 337.)

Dewey hävdar att isoleringen av konsten utgör ett viktigt kommunikationsproblem i industrisamhället och att detta får betydande pedagogiska konsekvenser.

Barnes framhåller i boken "Kommunikation och inlärning" att det väsentliga för aktiv inlärning är att eleverna kan utgå ifrån underlag som är öppet tillgängliga för dem. En konstnärlig framställning har en konkretiserande funktion och kan på så sätt utgöra ett komplement till det aktiva manipulerandet i konkretiserande syfte, som är en förutsättning för att barnet sedan skall kunna ta språnget över till mer abstrakta inlärningsformer (Barnes 1978).

Intellekt och känsla

Read (1956) menar att man aldrig finner att det estetiska elementet – eller känslighet över huvud taget – spelar någon större roll i psykologiska eller pedagogiska definitioner av intelligens – och såvitt jag kan finna gäller detta i stor utsträckning alltjämt. Han framhåller att:

"civilisationens grundvalar inte vilar i förnuftet utan i känslan och sinnena, och om vi inte kan använda våra sinnen och öva upp dem kommer vi aldrig att äga de biologiska förutsättningarna för människans fortbestånd och ännu mindre för hennes framåtskridande" (s. 137).

Rousseaus distinktion mellan *raison sensitive* och *raison intellectuelle* är bortglömd enligt Read, och alla teorier om intelligensen baseras på antagandet att förnuftet alltid är intellektuellt.

"Det räcker inte att hedra ett systematiskt arrangemang med sådana namn som 'form', 'mönster', 'konfiguration' och liknande utan det signifikativa faktum som måste erkännas är att ett arrangemang uppfattas som ett mönster eller en nödvändig konfiguration endast med hjälp av den förmåga vi kallar känslighet eller insikt." (s. 265.) . . . "För det rymligare begreppet – som omfattar känslighet och insikt lika väl som intellekt och logik, uppfattning av ett mönster i dess inre relationer och inte bara ett förnimmande av de enskilda relationerna – för detta behöver vi ett bättre ord än intelligens." . . . "När vi en gång har insett att det som människan nu tror vara hennes känslas fysiologi endast är denna känslas vokabulär kommer vi att upphöra att lita oss till grammatik och logik, eller åtminstone försöka finna en balans mellan intellekt och känsla i en mera omfattande och generös undervisningsmetod." (s. 268)

Enligt Read (1953) har vi helt enkelt inga *normala* estetiska erfarenheter.

"De saknas helt och hållet hos de rutinmässiga sysselsättningarna i en mekaniserad civilisation." "Men varför ska vi göra det onda värre genom ett uppfostringssystem som är i lika mån avskilt från allt som har med liv och känsla att göra? Borde vi inte snarare försöka kompensera det onaturliga i en teknisk maskincivilisation genom det vidsträcktaste bruk av alla sådana former av uppfostran och glädjeämnen vilka sysselsätter sinnesorganen i en alltmer uppdriven odling av skicklighet och behag." (s. 52)

"Det finns många människor i vår industriella civilisation som lär sig en mekanisk yrkesskicklighet men denna har inget organiskt sammanhang med färdigheter i andra avseenden; den griper inte på något sätt in i övriga själsförmögenheter, inte heller i övrig social verksamhet. Den är och förblir en isolerad vana som lärts in vid slutet av utbildningsprocessen i stället för att *vara* själva denna process. Skicklighet skall läras som grundläggande uppövning av sinnesförmögenheterna från spädbarnsåldern." (s. 53)

Ett sådant tänkande äger giltighet också när det gäller att tillägna sig basfärdigheterna tala, läsa och skriva. Här räcker det ej med en isolerad, mekanisk skicklighet utan organisk samverkan med andra själsförmögenheter och social verksamhet. Man behärskar sitt språk skickligt i den mån man därmed förmår andra att förstå vad man vill uttrycka; för att läsa skickligt krävs att det tryckta ordet angår en i någon betydelsefull mening (se kapitel 3); man skriver skickligt i den mån man klarar konsten att nå fram med ett budskap med hjälp av det skrivna ordet. Ingendera färdigheten kan inläras som en isolerad mekanisk skicklighet.

Read framhåller att det engelska order för basfärdigheter är "basic skills", och att ordet "skill" har med urskiljning och omdöme att göra. "Konsten ligger i den skicklighet (skill), varmed föremålen är utförda; där finns ingen medveten skillnad mellan skicklighet och konst, mellan form och ändamål" (Read 1953, s. 50). Read vänder sig mot en uppfattning, som han anser vara vanlig, att den konstnärliga kultur, som åstadkommits av en elit i toppen, så småningom sipprar ner ända tills den når de torftigaste kojor i landet. En sådan teori saknar stöd av fakta, vilket barns konst, allmogekonst och s.k. primitiva folks konst visar. (Read 1953.)

Read framhåller också att:

"Det måste finnas en sensorisk kontakt mellan hand och öga och själva materialet, dess form och yta. Annars har vi åstadkommit en skilsmässa mellan människans sinnen och hennes konstfärdighet som aldrig funnits förut i historien och som kan medföra helt oberäkneliga konsekvenser." (Read 1953, s. 132.)

Uppskattningen av god form, förnimmelsen av rytm och harmoni, instinkten att göra saker och ting vackra och effektiva – allt detta hör till det normalt mänskliga och det är medfött snarare än förvärvat, enligt Read, och han kritiserar särskilt de uppfostringsformer som förkväver individens konstnärliga uttrycksbehov och uttrycksförmåga och de produktionsformer och ekonomiska system genom vilka konstnären alltmer isoleras, och blir utstött eller slaviskt tjänande.

Genom Read kan man få en ökad förståelse för hur konsten i undervisningen kan bidra till elevernas känslighet, fantasi, inlevelseförmåga och förståelse, något som mycken senare läsforskning lägger allt större vikt vid (se kapitel 3). Egen skapande aktivitet, liksom mötet med andras, utgör viktiga steg på vägen mot en mer kreativt inriktad undervisning.

John Steinberg framhåller i sin avhandling "Emotional growth in the classroom" (1976) att

"many of the developers of affective educational ideas fail to make a connection between recent developments in cognitive theory and research and affective methodology. Thus in the application of affective educationel ideas, practitioners tend to see the affective domain as something separate from the concept of cognitive development in the growth process. There is a failure to recognize that 'affective' growth contains innumerable components of 'cognitive' growth" (s. 8).

Denna tendens att uppfatta dess bägge begrepp såsom skilda domäner gäller ej endast dem som sysslar med "affective educational ideas" samt de praktiska tillämpningarna av dessa. Den kan skönjas i många olika utbildningssammanhang. Ofta överbetonas snarast den kognitiva sidan vilken också skiljes från den affektiva.

Att en sådan överbetoning sker i läroplanen, har man ansett sig kunna konstatera i en rapport (Stencrantz, Svingby & Wallin 1973) angående bakgrund till och tolkning av skolans övergripande mål. Här sägs:

"En jämförelse mellan det utrymme som ägnas olika sidor av intellektets skolning med det som ägnas utveckling av känslolivet antyder att Lgr 69 liksom sina föregångare prioriterar intellektet framför känslan." (s. 30)

Författarna menar vidare att tyngdpunkten i läroplanen (och i ännu högre grad i skolans praktiska verksamhet) fram till nu har legat på ämneskunskaper, medan ett svagare intresse ägnats mål av övergripande slag, d.v.s. mål som avser mer generella kunskaper, färdigheter och attityder. På ett annat ställe i deras arbete sägs angående övergripande och ämnesanknutna mål, att: "det är inte alls givet att förverkligandet av den ena typen behöver komma i konflikt med förverkligandet av den andra". De menar, med utgångspunkt från läroplanen, att: "meddelandet av kunskaper och utvecklandet av eleverna i personligt och socialt avseende skall idealt gå parallellt – de båda uppgifterna bör stödja varandra" (s. 43).

Det kan vara själva interaktionen mellan dessa bägge mål, som är det väsentliga. Det räcker inte att sträva efter ett idealt parallellförhållande. Inte heller bör det vara fråga om att förverkligandet av de bägge typerna av mål skall behöva kom-

ma i konflikt med varandra. Uppfyllandet av både de kognitiva och affektiva målen kan sammanhänga med att dessa ej åtskiljs utan i stället betraktas såsom ömsesidigt beroende av varandra. Man kan här i så fall snarare tala om ett *spiral*- än ett *parallell*förhållande.

Freire (1970) uttrycker sig, såvitt jag kan se i samma riktning när han talar om att objektivitet och subjektivitet står i ett konstant dialektiskt förhållande till varandra. Marx vidrör detta problem i första s.k. Feuerbach-tesen (Liedman 1965).

"Huvudfelet med all hittillsvarande materialism är att föremålet, verkligheten, sinnevärlden, bara uppfattas som *objekt eller som åskådning;* däremot inte som *sinnlig mänsklig verksamhet,* inte som *praxis;* inte subjektivt . . ." (s. 120).

Kanske har rädslan för att släppa loss ensidigt känsloladdade krafter styrt utvecklingen mot läromedel, som blivit alltför neutrala, objektiva och livlösa för att kunna fånga barnens, ungdomarnas och även lärarnas intresse.

Krav på målprecisering och utvärdering har utövat ett starkt inflytande inom skolan och läromedelsutvecklingen under senare år (se kapitel 4). En betoning av kognitiva, objektiva och mätbara faktakunskaper har kunnat iakttagas. Här har sannolikt även kraven på objektiva och rättvisande betyg spelat en viktig roll.

Med utgångspunkt från Basil Bernstein menar Gunilla Svingby i rapporten "Baskunskaper och basfärdigheter – sedda ur perspektivet skolans övergripande mål" (1975) att

"undervisningen till stor del domineras av ansträngningarna att föra eleverna mot bestämda fakta och färdigheter av formell karaktär. Det kan betyda, att dessa fakta som egentligen är avgränsade element ändrar karaktär i undervisningen och får ställning av mål i stället för att fortfara att vara medel, som kan utnyttjas för att främja en utveckling mot de verkliga målen. Bernstein (1971) beskriver detta så, att undervisningen tenderar att inriktas mot ämnets ytstruktur i stället för dess djupstruktur. Särskilt de svaga eleverna undandras möjligheten att ta del av det i ämnet, som är utmanande och stimulerande . . . Därmed följer även en fortsatt alienering av eleverna i förhållande till skolan" (Svingby 1975, s. 19).

Bernstein säger också i artikeln "On the classification and framing of educational knowledge" (1971), som Svingby ovan refererar till, att uppdelningen av kunskaperna i separata undervisningsämnen inbegriper en hierarkisk organisation av kunskaperna så att ämnesområdets djupaste mysterier avslöjas mycket sent under utbildningsgången. Med djupaste mysterier menar Bernstein ämnets möjligheter att skapa nya verkligheter. Det är bara ett fåtal förunnat att verkligen uppleva att kunskapen är genomtränglig, att dess system är provisorier. För det stora flertalet innebär socialisationen till kunskaper en socialisation till ordning, till den härskande ordningen, till insikten att de kunskaper skolan förmedlar inte låter sig genomträngas. Bernstein frågar sig om det här är fråga om en annan version av alienation (Bernstein 1971).

De kunskaper och färdigheter, som elever utvecklar, måste ingå i en utveckling mot en personlig relation till kunskap och kunskapssökande. Om man väljer att

bestämma det för alla gemensamma till enbart en formell nivå, riskerar man att reducera de svagaste till denna nivå. De kommer då inte att få uppleva funktionen i det de sysslar med eller uppleva att kunskapen och den verklighet den handlar om berör dem personligen (Svingby 1975).

En sådan syn stämmer väl med senare rön inom läsforskningens område, vilket vi senare skall se i kapitel 3.

En estetisk dimension i skolans alla ämnen

Ursprungsbetydelsen av ordet estetisk motsvaras på svenska av orden sinnesförnimmelse och perception. Perception är inte blott och bart en mekanisk registrering av allt som finns inom räckhåll för våra sinnesorgan, utan en dynamisk process där perceptionsinnehållet skapas i ett samspel mellan de impulser som uppfattas av våra sinnesorgan, sinnesorganens beskaffenhet och våra individuella förutsättningar såsom intressen, behov, värden, kunskaper, erfarenheter, psykofysiskt tillstånd etc (Sörbom 1974).

En estetisk erfarenhet innebär såsom jag uppfattat det att känslor väckts till liv hos individen och det är just denna mentala aktivitet som här är det centrala. En intellektuell erfarenhet är ofullständig om den inte omfattar en estetisk kvalitet (Dewey 1934). Det kan vara detta som Albert Einstein avser när han framhåller att fastän världen kan förstås i termer av förnuft, så är inom naturvetenskapen kriteriet för att acceptera en teori, i den slutliga analysen – estetiskt. (Encyclopedia Britannica 1964 Einstein).

Ordet estetisk uppfattas inte sällan negativt i Sverige idag.[1] Det finns, som jag sökt visa, många som tillmäter detta begrepp en central pedagogisk betydelse.

Kanske är matematiken det ämne som minst förknippas med estetiska såväl som sociala och affektiva komponenter. Jag skall därför presentera några uppfattningar om den estetiska dimensionen av detta ämne.

Matematikern och filosofen David Hawkins anser att emotionella kvaliteter förbises i den formella skolutbildningen och menar att man bör inrikta sig på att mer få barnen att uppleva vad han kallar en estetisk dimension inom matematiken (Hawkins 1974). Han refererar härvid bland annat till John Dewey och hans tidigare nämnda arbete "Art as experience".

Hawkins säger angående matematikundervisningen av barn att:

[1] Ett exempel på detta är en under senare hälften av 70-talet utgiven ordbok där ordet estet i första hand behandlas utifrån en ironisk innebörd av ordet (Illustrerad svensk ordbok, Natur och Kultur, 1977). Så är icke fallet i exempelvis Webster's New twentieth century dictionary of the english language. USA 1977.

"We all know that learning doesn't have any very close or intimate connection with adult logical organization. The order in which children come to understand such a logical pattern is not by following it from the beginning. They don't have it yet so, they can't follow it. You can lead them by the nose, but that also means they can't follow it. We all agree there is some body of connected ideas and propositions that we can call mathematics. Nobody has ever written it all down but it's there; all the logical connections that exist among all the ideas in the area which we agree to call mathematics. There isn't any linear order among them. They are connected in a very complex sort of network and you can make your way through them along thousands of different paths, depending on your momentary readiness, your understanding, your fund of analogies and your interests." (Hawkins 1974, s. 95).

Hawkins menar att matematik och den pedagogiska traditionen inom matematikundervisningen är två skilda saker. Den svenske matematikern Tord Hall har också behandlat skillnaden mellan framstående verksamma matematiker och vad som kan kallas "skolmatematiker". Skillnaden har bland annat att göra med benägenheten att uppfatta matematiken som konst (Hall 1953).

Papert (1978) kritiserar likaså skolans matematikundervisning:

"Most people feel that they have no 'personal' involvement with mathematics, yet as children they constructed it for themselves. Jean Piaget's work in genetic epistomology teaches us that from the first days of life a child is engaged in an enterprise of extracting mathematical knowledge from the intersection of body with environment. The point is that, whether we intend it or not, the teaching of mathematics, as it is traditionally done in our schools, is a process by which we ask the child to forget the natural experience of mathematics in order to learn a new set of rules." (s. 118)

I förordet till boken "Matematiken i den västerländska kulturen" framhåller Morris Kline (1968) att skolans kurser och läroböcker länge framställt "matematik" som en samling skenbart meningslösa operationer. Men den sortens stoff menar han, är lika lite representativt för ämnet matematik, som en aldrig så uttömmande redogörelse för skelettbenens namn, lägen och funktioner representerar den levande, tänkande och kännande varelse som kallas människa. Matematiken har, enligt denna författare, grovt förvanskats genom att frikopplas från sin djupa intellektuella förankring i den västerländska kulturen och reduceras till en metodsamling.

I Klines bok behandlas bland annat hur matematiken genom tiderna förknippats med estetiska upplevelser och författaren försöker därigenom klargöra att matematiken inte är något dött, mekaniskt verktyg utan en levande tankebyggnad, oskiljaktigt förknippad med, beroende av och ovärderlig för andra grenar av vår kultur.

Den svenske matematikern Tord Ganelius har i boken "Introduktion till matematiken" ett kapitel som han kallar "Matematik, kultur – Skönhet och glädje" (1966 och även 1979). Hur många skolbarn får chansen att uppleva detta? Han påtalar just hur svårt det tycks vara för många att acceptera detta tal om skönhetsupplevelse och lyckokänslor i samband med matematik. Matematik är en lek, säger han. För att kunna sprida kunskap i matematikens grunder krävs att ut-

formningen är sådan att folk frivilligt vill ta del av den – det är här som enkelhetsidealet och den estetiska målsättningen kommer in, och dessa kan till stor del motiveras just som pedagogiskt betingade.

Tidigare har nämnts att man inom Waldorfpedagogiken betonar vikten av att kunskap uppnås genom ett samspel mellan sinnesiakttagelse och tänkande. Man menar här att även kunskaper i matematik kan utveckla känslolivet genom upplevelse av experiment, skönhet och lagbundenhet i konstruktioner och processer – ofta via handens arbete. I *all* undervisning kan och bör aktiviteten, enligt denna skola, impulseras genom upplevelsen, d.v.s. genom känslolivet, eftersom denna själsfunktion står förmedlande mellan tänkande och viljande. Eleverna får genom egna experiment och resonemang insikt i hur formler, atommodeller och dylikt så småningom vuxit fram ur ett brett register av sinnesiakttagelser (Ahlström m.fl. 1977).

Ett annat exempel – denna gång med anknytning till historieämnet – handlar också om betydelsen av upplevelsen av kunskapsinnehållet. I förordet till en utgåva av Gibbons klassiska verk "Romerska rikets nedgång och fall" (Gibbon 1946), kan man läsa följande drastiska formulering av Lytton Stratchey:

"Att frågan huruvida historieskrivning är konst inte bara någonsin har väckts utan också allvarligt debatterats, är i sanning ett av de mest kuriösa utslagen av mänsklig dårskap. Vad kan den rimligtvis annars vara? Det är uppenbart, att historia icke är en vetenskap: det är uppenbart att historia icke är hopande av fakta utan återgivande av fakta. Endast enögda, pedantiska akademiker kan ha lanserat en så grotesk uppfattning. Om fakta som rör det förgångna samlas och ordnas utan konstnärlig hand, blir det kompilation; och kompilationer har utan tvivel sitt värde, men de är inte historia lika lite som smör, ägg, salt och grönsaker är en omelett." (s. 8)

Detta uttalande kan jämföras med Jörgen Weibulls på s. 29 i denna avhandling. Författaren och historikern Alf Henrikson (1978) menar att karaktären på historieböckerna i skolan kan ses som en förklaring till att svenskarna i dag, enligt hans uppfattning är mer historielösa än andra folk. Eleverna ska i skolan bli orienterade i ämnet och intresserade av att läsa historia som lektyr, vilket han finner omöjligt med dessa böcker, som saknar sammanhängande text och därmed blir tråkiga för eleverna. I viss mån anser han detta vara historikernas fel, vilka vill göra historia till en exakt vetenskap. Likaså anser han det sätt varpå böckerna i dag kommer till, vara felaktigt – någon historielärare skriver manus, som sedan en journalist gör om till vad som anses vara läsbar svenska, varpå ett mycket omfattande layoutarbete vidtar.

Estetiska faktorers betydelse när det gäller beredskapen att mottaga och utveckla kunskap, är ett alltför förbisett område inom pedagogisk forskning liksom i mycken praktisk undervisning. Ett undantag utgör här Waldorfpedagogiken. I den tidigare refererade pedagogiska undersökningen av Kristofferskolan (Ahlström m.fl. 1977), tvingades man dock tyvärr – enligt författarna p.g.a. bristande kompetens på området – att avstå ifrån att studera just dessa frågor.

Begrepp såsom affektiv, subjektiv, och estetisk har fått en suspekt klang inom

flertalet forskningsgrenar i Sverige. Detta står i linje med den faktapositivistiskt influerade vetenskapssyn som dominerat.

"Science in the past has been almost synonymous with distrust of the senses, but it seems to me that we are now ready to make better use of the other properties of the human brain besides its capacity for logical rigor." (Smith 1978, s. 22)

Att åtskilja intellekt och känsla har även ansetts nödvändigt för att bland annat förhindra uppkomsten av känslostyrda antiintellektuella strömningar. Men både intellekt och känsla utgör omistliga delar av en fullödig personlighet och är bägge nödvändiga för att hindra en snedvridning av mänsklig verksamhet. Bägge befruktar varandra.

Ett åtskiljande får också konsekvenser för själva kunskapsprocessen. Är det över huvud taget möjligt att uppfylla ämnesmålen, meddela kunskaper ock fakta eller sprida information till någon på ett effektivt sätt om inte individen i fråga får en estetisk erfarenhet av ämnet och uppgiften? En utpräglad teoretiker med hög förmåga att tillägna sig abstrakta framställningar har kanske i grunden den som Hawkins kallar estetiska inställning till sitt ämne, d.v.s. han har förmågan att uppleva syntes och förstå innebörden i begreppen i mer total bemärkelse. Det kan vara denna hans förmåga som gör honom rustad och motiverad att förstå framställningar av mer utpräglat kognitivt och abstrakt slag.

I den mån den obligatoriska skolundervisningen tenderar att inriktas mot ämnets ytstruktur i stället för dess djupstruktur (jämför Bernstein), kan detta särskilt komma att drabba de elever, vilka även utanför skolan saknar hjälp med att levandegöra skolans innehåll — att få en estetisk anknytning till kunskaper, fakta och information. Här tror jag det är av vikt att, mer än hittills, uppmärksamma i vilken mån de läromedel skolan använder sig av förmår aktivera eleverna och väcka till liv ett engagemang för kunskapsområdet hos både lärare och elev. Och detta gäller alla ämnen. (Se kapitel 4.)

Kapitel 3

Att läsa och förstå

"Vi informeras om allt men vet ingenting."
(Saul Bellow, 1977)

"Jag tror inte vi kan sprida *för* mycket information – mottagligheten har visat sig vara mycket liten."
(Uttalande av tjänsteman vid Universitets- och högskoleämbetet, 1978)

Att vidga erfarenhetssfären via läsning

Med utgångspunkt ifrån vad som hittills framhållits är det av vikt att skolan ej tillför eleverna totalt nya fakta utan att, på något för dem meningsfullt sätt, anknyta dessa till erfarenheter och kunskaper de redan har. Detta gäller barn såväl som ungdom och vuxna. Betydelsen av detta har Freire bland annat betonat i sin alfabetiseringsundervisning (Freire, 1970).

Även Dewey fäste stor vikt vid den lärandes egna erfarenheter i undervisningsprocessen. Han definierade undervisning:

"as that reconstruction or reorganization of experiences which adds to the meaning of experience and which increases ability to direct the course of subsequent experience" (Dewey 1966, s. 76).

". . . the central problem of an education based upon experience is to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences" (Dewey 1938, s. 16).

En huvudtanke hos Dewey var att undervisningen skulle nära barnets naturliga interaktion med ett samhälle och en miljö som befinner sig i utveckling. Men undervisningen måste passa barnet för att kunna reorganisera hans värld (Cremin 1961).

Dewey framhåller också att

"Unless culture be a superficial polish, a veneering of mahogany over common wood, it surely is this—the growth of the imagination in flexibility, in scope and in sympathy, till the life which the individual lives is informed with the life of nature and society. When nature and society can live in the schoolroom, when the forms and tools of learning are subordinated to the substance of experience, then shall there be an opportunity for this identification, and culture shall be the democratic password." (Dewey 1965, s. 70)

I boken "Experience and education" (1938) säger Dewey:

"A primary responsibility of educators is that they not only be aware of the general principle of the shaping of actual experience by environing conditions, but that they also recognize in the concrete what surroundings are conducive to having experiences that lead to growth." (s. 35)

"It is not enough that certain materials and methods have proved effective with other individuals at other times. There must be a reason for thinking that they will function in generating on experience that has educative quality with particular individuals at a particular time." (S. 45)

Tryckta medier syftar till att förmedla andras kunskaper och erfarenheter. Vad krävs för att en sådan förmedlad erfarenhet skall kunna komplettera, utveckla och utgöra ersättning för elevers egna erfarenheter och kunskaper? Skiljer sig dagens läroböcker härvidlag på väsentliga punkter från andra tryckta medier, som ej producerats direkt för utbildningsändamål?

Individer, med skiftande erfarenheter, skiljer sig åt vad beträffar förmågan att tillägna sig olika innehåll, regler och strategier. D.R. Olson och J. Bruner (1974) säger att:

". . . the greater the generalizability of an instructional sentence, (roughly, its instructional value), the greater the intellectual demand it makes (roughly, its difficulty of comprehension). The teaching of rules and strategies falls into a similar position; they are difficult to comprehend but they have wide generality". (S. 141)

Mottagarkapaciteten ökar i den mån man förfogar över den bakgrundsinformation som krävs för att strukturera ny information och ställa den i relation till annan kunskap (Frankenhaeuser 1974). Piaget framhåller beträffande erfarenhetens samband med förvärvet av vetande, att det länge varit självklart att själen inte är en tabula rasa på vilken bara den yttre miljön inverkar:

"Man kan tvärtom konstatera att varje erfarenhet nödvändigtvis förutsätter en strukturering av verkligheten; med andra ord att inregistrerandet av varje given yttre verklighet förutsätter assimilationsinstrument som är oskiljaktigt förenade med subjektets aktivitet" . . . "När den vuxne med ordets hjälp överför kunskaper till de unga, har dessa kunskaper redan strukturerats i språket och i lärarnas eller föräldrarnas egen intelligens. Man inbillar sig lätt att denna strukturering är tillräcklig för att få barnen att inmundiga den redan halvsmälta intellektuella födan precis som om transmissionen inte krävde en ny assimilation d.v.s. en restrukturering, som denna gång är beroende av hörarens aktiviteter. Kort sagt, så snart det gäller verbal undervisning, utgår man ifrån det implicita postulatet att den pedagogiska transmissionen förser barnet både med assimilationsinstrumenten och med de kunskaper som skall assimileras. Man glömmer emellertid att assimilering alltid förutsätter en inre aktivitet och att varje assimilation består i rekonstruering eller återupptäckande." (Piaget 1972, s. 52. Jämför även Hawkins angående matematikundervisning på s. 40 i denna avhandling.)

En text kan uppfattas som mer abstrakt än en annan beroende på individens tidigare kunskaper och utvecklingsnivå i förhållande till just det ämnesområde som texten avser. Saknar individen tillräckliga möjligheter att anknyta innehållet till egna faktiska erfarenheter så har han ej förmåga att aktivt tillägna sig innehållet.

Piagets teori om stadieutvecklingen har vunnit stor spridning. På senare år har denna teori och framför allt dess tillämpningar utsatts för kritik från flera håll (Riegel 1973, Hawkins 1974, Ashton 1975, Marton 1976). Enligt denna teori sker intelligensens spontana utveckling stadievis. De konkreta operationernas stadium inträffar mellan 2—12 år och de formella operationernas stadium mellan 12—15 år, vilket ger utrymme för variationer vad beträffar eleverna i en klass.

Riegel (1973) introducerar intra- och interindividuella variationer i Piagets teori och menar att en individ på samma gång kan handla på olika kognitiva nivåer. Ashton (1975) framhåller i en redovisning av tvärkulturell Piaget-forskning:

"Cross-cultural research might profitably redirect its efforts from verification of age trends to an attempt to identify for each culture the situations in which specific cognitive processes are applied. Data from such studies could have significant practical application for designing educational experiences to match culturally preferred modes of functioning." (s. 485)

Marton (1976) påpekar att under de gångna åren har det framkommit forskningsresultat som visar att uppnåendet av de formella operationernas stadium mellan 12—15 år inte äger någon generell gilitghet.

Piaget (1972) anser själv, att den mest troliga förklaringen är att man uppnår nivån i fråga i första hand inom sektorer av verkligheten där man är socialiserad. En hantverksgesäll exempelvis, utan mer avancerad teoretisk skolning, är förmögen till hypotetiskt tänkande inom sin specialitet, d.v.s. han kan urskilja relevanta variabler och relatera dem kombinatoriskt.

David Hawkins (1974) framhåller att om man alltför lättvindigt talar i termer av stadier, missar man de ofta förekommande omkopplingar genom vilka vi, även som vuxna, åter och åter igen går tillbaka till de mest omedelbara och primitiva nivåer. Hawkins menar att vi exempelvis i matematikundervisningen alltför sällan ger barnen

"the associative richness, the sense that the world around is suffused with numerosity. The *schema* (of counting) leads to the concept, but the concept in turn leads back to the world of sense and imagination, and thus to the invention of new *schemata* . . . The changes from practical exploration to *schema* to conception and back to new explorations and new *schemata* are many and varied, and perhaps never twice the same. If we talk too easily in terms of *stages* (in the manner of Piaget) we shall miss the frequent switching, by which, even as adults we return, again and again, to the most immediate and primitive level" (s. 104).

Olika barn av samma ålder kan befinna sig på olika nivå när det gäller att kunna tillgodogöra sig abstraktioner inom ett visst ämnesområde, beroende på skiftande erfarenheter och möjligheter till agerande och tänkande inom just det området. Därmed har de även olika möjligheter att tillgodogöra sig innehållet i en och samma bok, vilket får klara konsekvenser för läromedelshanteringen i skolan.

En individs intellektuella utvecklingsnivå varierar på så sätt med objekt och objektområde. Ett barn som under många år intresserat sig för mopeder, kanske ursprungligen orsakat av en uppväxtmiljö där motorer och snabba förflyttningar varit ett huvudintresse, kanske det område där far och son känt störst samhörighet och agerat och resonerat mest (jfr. Hawkins "switches") — befinner sig på en intelligensmässigt förhållandevis hög nivå i fråga om hithörande problem. Följaktligen kan han tillgodogöra sig en mer abstrakt undervisning inom detta område än inom ett annat där han saknar sådan anknytning till egna erfarenheter. Ett annat exempel utgör de motorintresserade ungdomar, som klarar körkortsprovets teoretiska del, trots att de har eller har haft svårt att klara sig i skolan.

Barnet måste känna beröringspunkter mellan det liv han för utanför skolan och det symbolsystem som skolan omfattar. Bernstein (1972) talar här om vikten av att lärarna förstår barnens "dialekt". Om lärarens kultur ska kunna bli en del av barnets medvetande så måste först barnets kultur bli en del av lärarens medvetande. Läraren måste känna barnet.

Om skolan strävar efter att ge fler barn tillgång till och färdighet i att utnyttja de tryckta medier, som utgör en viktig del av vår kultur, måste skolan för barnet uppdaga beröringspunkter mellan dessa medier och barnets egna livserfarenheter (jämför Kohl 1977). En alltför stark bundenhet till för skolbruk särskilt producerade läroböcker — vilka särskilt omfattar den s.k. informationsläsningen och skiljer denna från upplevelseläsning (se s. 52) — kan motverka sådana försök och

bidra till att skolan fjärmas från barnens och ungdomarnas personliga liv och viktiga delar av den allmänna kulturen.

En bok kan bli kognitivt verkningslös och utan förmåga att reorganisera individens tidigare erfarenheter, om inte en subjektiv upplevelse av meningsfullhet framkallas hos individen. Det är i detta perspektiv, som en konstnärlig framställning kan vara betydelsefull, när det gäller att vidga kunskaper och erfarenheter.

Några läsforskningsrön

Många studier visar att barn som utvecklats normalt intellektuellt och emotionellt fram till skolstarten, visar en helt förändrad personlighetsstruktur efter att ha misslyckats med den elementära läsinlärningen. Barn som har svårt att lära sig läsa förlorar ganska snabbt sin entusiasm och sitt intresse för skola och skolarbete (Malmquist 1973). Detta påverkar deras prestationer och inte sällan utvecklas en ovilja och även skräck inför alla arbetsmoment som kräver läsning. I en internationellt jämförande studie av läsundervisningen i några olika länder, konstaterar Gunnar Hansson (1975) att läsundervisningen i den svenska grundskolan misslyckats i väsentliga stycken och att den på låg- och mellanstadiet lämnar elever från socialt och kulturellt missgynnade hem långt efter övriga elever. Dessa konstateranden verifieras av Margareta Grogarn i avhandlingen "Dålig läsning" (Grogarn 1979) vilken gäller lässvårigheter bland elever på yrkesinriktade gymnasielinjer.

Betydelsen av att skapa en trygg och trivsam arbetsmiljö kring läsningen betonas av både forskare och praktiker (se t.ex. Grogarn 1979 och Hansson 1975). Grogarn fann i sin undersökning att antalet elever med läs- och skrivsvårigheter ökade markant med antalet lärarbyten på lågstadiet. Hon framhåller att "en lärare som eleverna lär känna och som lär känna eleverna har större möjligheter att åstadkomma en positiv inställning till läsinlärning, lästräning och litteraturläsning". (Grogarn 1979, s. 245).

Många läsforskare betonar idag också läsinnehållets betydelse för läsförmågan.

I en artikel av T. Wolf – "Reading reconsidered" (1977) – klargörs att det engelska ordet "read" ursprungligen betydde "advice", "interpret", "explain". Först de sista två hundra åren har ordet fått betydelsen att läsa tryckt stil. Men för närvarande sker inom läsforskningen en återgång till den ursprungliga, mer komplexa synen på god läsförmåga, där denna innebär en form av analys-genom-syntes.

Wolf menar att läsa text är jämförbart med att "läsa" musik, tavlor, moln, kartor, film.

"The act of aesthetic perception can logically be characterized as a form of skilled reading" ... "it is clear that skilled reading—either of an unadorned page of print or of a lavish work of art—involves a good deal of perceptual condensation, reorganization and interpretation." (S. 418)

F. Smith (1977) betonar å sin sida i artikeln "Making sense of reading—and of reading instruction" att läsinlärningen ej främst är en fråga om "decoding" utan består av att ge mening åt tryckt text. Han anser det olyckligt att en stor del av läsundervisningen tycks vara baserad på premissen att textens mening och innehåll inte är något av primär betydelse från början av läsinlärningen, utan något som kommer i andra hand. Det är viktigt att barnen får möta texter av, vad Smith kallar "meningsfull komplexitet". Sedan gör det mindre om läsaren ej förstår vissa delar av texten. I skolan försöker man i stället producera mindre komplext material. Genom sådana texter i skolböckerna kan eleverna sedan få avsmak för böcker i allmänhet hävdar Smith.

Flera undersökningar beträffande läsförmåga har givit resultat, i samklang med Wolfs och Smiths resonemang. Cook och White (1977) har i en experimentellt upplagd studie visat att elevers läsförmåga förbättrades signifikant mer efter att de fått lyssna till högläsning ur barnböcker än efter läsning ur särskilda läroböcker i läsning. Gunnar Hansson (1975) visar att barn med läs- och skrivsvårigheter har en tendens att lättare tillgodogöra sig skönlitterära texter än sakprosa. Pojkar har i högre grad än flickor s.k. läs- och skrivsvårigheter. Asher (1974) har visat att dessa skillnader kan försvinna om pojkar motiveras med läsmaterial som i hög grad intresserar dem.

En sida i en läsebok för lågstadiet (Andersson m.fl. 1969) ser ut så här:

öron bara dansa sanden

Ria dansar

Ria dansar.

Hon har
en röd ros i håret.

Bara Rosa får se Ria dansa.

Ria dansar runt i sanden.

Hon dansar
en liten dans i solen.

Se, en röd ros i Rias hår.

Tre träd, en rar höna

En kanin med stora öron

Detta är knappast ett intresseväckande innehåll för pojkar och flickor i dag, som kan hjälpa barnen att uppleva innehållet som meningsfullt. Det är snarare ett mekaniskt hopande av ord av viss svårighetsgrad, enligt vissa läsmetodiska, ej vetenskapligt belagda, principer.

Det är heller inte säkert att det räcker med att blanda in shablonen tjuvar och polis på nedanstående sätt för att skapa spänning. Detta utgör endast ett exempel av många på temat tjuv-polis i läromedelssystemet "This way" (Mellgren, Walker 1971 s. 12) som många svenska barn och ungdomar ägnat åtskillig tid åt.

This is the story about Mr Williams, the policeman.

The pictures describe the story.
Open your textbook and underline the sentences that cover the pictures.
(Stryk under de meningar som du tycker bilderna berättar om.)

Man måste ställa frågan vilken inställning till böcker i allmänhet som läroböckernas innehåll skapar hos barn. Kan man verkligen förvänta sig att ett läsintresse kan både väckas och vidmakthållas hos barn som under nio år av sin uppväxt ofta konfronteras med ett innehåll av liknande föga intresseväckande slag (se framför allt exempel i nästa kapitel) i läroböcker och s.k. bredvidläsningsböcker. Och hur påverkar detta läsförmågan?

De barn, som inte heller i hemmen får möjlighet att stifta bekantskap med böcker med andra kvaliteter får sannolikt en annan inställning till böcker och studier, än de, som under hela sin uppväxt, förutom skolans böcker, även får använda mer komplext meningsfulla böcker för att träna läsning och som hjälpmedel för att vidga sina kunskaper. Därmed är inte sagt att böckerna behöver bli svårare. Tvärtom, kan de bli mer lättillgängliga genom att innehållet förmår aktivera läsaren mentalt.

Åke Edfelt konstaterar att barnen i skolan lär sig att anlägga formella eller i varje fall totalt opersonliga synpunkter på texten. Detta rimmar illa med den läsforskning som funnit att det är elevens egen andliga aktivitet, som är det viktigaste när det gäller att skapa goda läsare (Edfelt 1975). Han talar även om att en helt ny inriktning för den grundläggande undervisningen i läsning bör övervägas. Till de mest väsentliga dragen skulle då höra betoningen av läsarens specifika relation till varje text (Edfelt 1976). Detta behöver inte nödvändigtvis innebära att barnen alltid läser olika texter. Snarare är det textens kvalitet, som här är av betydelse.

Ulrika Leimar (1974) har utvecklat en läsmetod som hon kallar "Läsinlärning på talets grund" (LTG), vilken har rönt stor uppmärksamhet. Lästräningen sker här med barnens eget tal och egna berättelser som grund, vilket också kan tänkas höja lästexternas angelägenhetsgrad.

Åtskillnad mellan informations- och upplevelseläsning

I Läroplan för grundskolan 1969 görs åtskillnad mellan informations- och upplevelseläsning. Här påpekas:

"Redan på ett tidigt stadium möter eleven två texttyper som aktualiserar olika sätt att läsa: *sakprosa* och *fiktionslitteratur*. Gränserna mellan dem är dock flytande. Läsning av renodlad sakprosa avser huvudsakligen att inhämta fakta, förstå en redogörelse, följa en tankegång och dra slutsatser av det lästa." (S. 133)

Läroböckerna innehåller huvudsakligen texter på sakprosa. Men underbyggd kunskap saknas om i vilken mån läsning av renodlad sakprosa verkligen leder till att barn och ungdom *inhämtar* fakta, *förstår* en redogörelse, *följer* en tankegång och *drar slutsatser* av det lästa.

En högre tjänsteman inom utbildningsområdet förklarade på en konferens att han ej trodde att man kan sprida *för* mycket information eftersom mottagligheten visat sig vara så liten. Detta kan ses som en isolerad anekdot, men i själva verket gav han uttryck åt en kunskapsteoretisk ståndpunkt som måste kritiskt analyse-

ras. Utvecklingen inom utbildningsområdet, såväl som inom många andra samhällssektorer, vittnar om en stark tilltro till informationsspridning. I massmediasamhället riskerar vi att översvämmas av ett från skilda håll lössläppt informationsflöde, varav vi saknar möjlighet att verkligen tillgodogöra oss mer än en ringa del. Stressrisken härav har tidigare berörts liksom även de gränser som finns för hur mycket information och sakligt framställda fakta, som vi kan ta emot (jämför exempelvis Frankenhaeuser s. 34). Författaren Saul Bellow kan sägas skildra situationen i formuleringen "vi informeras om allt, men vet ingenting" (Bellow 1976).

Barnes (1978) skiljer mellan vad han kallar *redigerat språk* och dess motsats *sonderande språk*. Det föregående presenterar en fullt färdig produkt i stället för att följa och belysa tänkandets slingrande banor och återvändsgränder, vilket utmärker det senare. Han menar att skolan överbetonar det redigerade talet och skriften. Barnes kritiserar ej omsorgsfullt förberedda, explicita framställningar i sig, utan att eleverna avkrävs sådana framställningar innan de genomfört det förberedande sonderande arbetet.

Den fullt färdiga, redigerade informationsläsningen kan, genom sitt auktoritativa faktainnehåll, passivisera eleven och hämma dennes möjligheter att aktivt uppleva innehållet samt omforma och därmed utveckla sin egen kunskap. Barnes hänvisar här till Piaget och menar att sonderandet innebär ständiga omformuleringar, vilket är ett av medlen för att åstadkomma ackomodation och assimilation mellan nya och tidigare kunskaper. Detta kräver tid och reflektion och även möjlighet för eleven att själv träna att planera sin inlärning, bland annat genom fria val i ett bibliotek och möjlighet att ägna sig åt läsning av mer sonderande karaktär.

Kurt Aspelin klargör på ett viktigt sätt hithörande problem i sin kritik av Gunnar Hanssons "Litteraturen och mottagarna":

"Författaren ställer mot varandra å ena sidan en renodlat historisk litteraturundervisning av faktakaraktär, å den andra 'färdighetsövningar' i att ge texter 'innebörder' och att 'uppleva' och 'värdera' dem. Det förefaller tydligt att denna uppspaltning står i sammanhang med den djupt tvetydiga gränsdragning SÖ-experter har sökt lansera i praktiskt skolarbete mellan 'informations'- och 'upplevelse'-läsning. Bägge representerar samma art av falsk polarisering mellan det objektiva och det subjektiva – som om det skulle finnas historiskt-informativa fakta 'i sig' utan plats i meningssammanhang, och innebördsladdade upplevelser utan bas i historiska faktakunskaper! – vilken i sin tur är ett integrerat element i positivismens allmänna vetenskapsfilosofi." (Aspelin 1975, s. 160.)

Gränsen mellan de två texttyperna sakprosa och fiktionslitteratur är ett viktigt, men enligt min uppfattning försummat, område för pedagogiska studier. Undersökningsområdet omfattar förhållanden av betydelse för den svenskämnets kris, som många i dag uppfattar (se t.ex. Brodow 1976, Thavenius 1977 samt Tideström 1979), men även när det gäller kunskapsutveckling i den obligatoriska skolans övriga ämnen. Behovet av undersökningar rörande litteraturens roll som läromedel för undervisning i olika ämnen liksom även vid lästräning, påtalas av Klingberg (1974).

Den uppdelning, som förekommer mellan informations- och upplevelseläsning, utgår från samt vidarebefordrar en mekanistisk syn på kunskapsprocessen. Överväganden kan göras utifrån andra teorier om kunskapsutveckling, som mera tar hänsyn till vad som här kallats estetiska erfarenheters och upplevelsers — läsarens, såväl som författarens — betydelse för förståelse av och inlärning via tryckta texter.

Läsarens relation till texten

— några inblickar i sovjetisk litteraturpedagogik

Gymnasieläraren Örjan Torell (1979) har i en färsk avhandling om litteraturpedagogik i Sovjet — "Litteraturen som karaktärsdanare" — beskrivit förhållanden från den sovjetiska 10-åriga obligatoriska skolan. Jag finner denna i vissa avseenden betydelsefull för innehållet särskilt i detta kapitel.

Torell framhåller vilken stor respekt man i Sovjet visar för litteraturen som medium. Litteraturen betraktas som ett fullt modernt kommunikationsmedel. Man beaktar konsekvent förhållandet att "skönlitteratur är ett medium för kunskap om verkligheten av en helt annan täthet än exempelvis informativ sakprosa" (Torell s. 54).

Ett systematiskt litteraturstudium bedrivs på modersmålslektionerna på lågstadiet (klass 1—3). Under hela skoltiden förekommer något som kallas "läsning utom klassen", där eleven självständigt, men med handledning av läraren, väljer böcker att läsa under härför särskilt avsatt tid.

Fr.o.m. klass 4 utgör litteraturundervisningen ett ämne för sig. I det sovjetiska litteraturprogrammet för läsåret 1971/72 framhålls att "textanalysen är oupplösligt förbunden med den spontana emotionellt-estetiska upplevelsen" (Torell s. 89). En sådan upplevelse av litterära verk ska, sägs det i samma program, "främjas av lärarens levande ord — hans inledande berättelse om författarens liv eller om de historiska händelser, som återges i verket . . ." (Torell s. 125).

Varje skönlitterär text i läroböckerna, som är skriven av en för eleverna ny författare, inleds med ett ofta utförligt avsnitt om författarens personliga liv. Det är här ej fråga om att förmedla systematiska författarbiografiska data, utan här berättas sådant som kan framkalla intresse och sympati för honom från barnens sida vilket kan hjälpa dem att tillägna sig det viktigaste i hans verk. Ideologiskt färgade värdeomdömen, vilka ej får finnas i läroböcker enligt svenskt synsätt, finns här också med i bilden enligt Torell. Men det är dock inte dessa som är intressanta i detta sammanhang.

Författarpresentationer förekommer på alla stadier och siktar hela tiden ytterst till att ge eleverna en upplevelse av författarens personlighet och inte "kalla fakta", säger Torell. På lågstadiet sägs dessa presentationer ha två huvudsyften: de ska *stimulera elevernas intresse för författarna* och *bereda vägen för en bättre läsförståelse.*

Det gäller att upprätthålla ett personligt förhållande mellan författaren och eleven. Detta åstadkommes på olika sätt. Man försöker enligt Torell göra undervisningen så "barnvänlig" som möjligt genom att berätta om författarens egen barndom. Ett annat sätt att knyta personliga band mellan författaren och eleverna är att uppehålla sig vid den förres intresse för och goda förhållande till barn och även hur andra barn visat intresse för författaren i fråga. Att berätta om andra kända personers intryck av författaren är ytterligare ett sätt att försöka göra läsupplevelsen mer verklighetsanknuten för barnen. Man undviker mekanisk inlärning av minneskunskaper och försöker dra fram dramatiska kvaliteter i livsöden.

Ett annat sätt att personifiera litteraturundervisningen är att man i hög grad låter undervisningen kretsa kring det litterära verkets persongalleri.

Däremot nonchalerar man, enligt Torell, elevens privata, unikt personliga läsupplevelse, vilket han som svensk lärare ser som en stor brist, som ej befrämjar personlighetsutvecklingen. Men kanske kan man också hävda att elevens personliga läsupplevelse här ändå befrämjas, fastän på ett mera allmänmänskligt plan — via barnvänliga studier och reflektioner kring författare och deras litterära personskapelser. Kanske är det lättare att fånga intresset hos en hel klass skolbarn genom att ibland uppehålla sig vid dessa personöden, än genom att *alltför ensidigt* låta diskussionen gälla barnens egna upplevelser.

Torell påpekar betydelsen av att litteraturstudier sker i en personlig atmosfär, som gör att det kan förankras i elevernas privata erfarenhetsvärld. I den sovjetiska skolan anser man sig även åstadkomma en bättre läsförståelse genom att på olika sätt söka hjälpa eleverna att skapa ett emotionellt förhållande till innehållet i böckerna. Kanske kan detta vara en viktig förutsättning för att eleverna ska kunna uppfylla de för en svensk läsare förbluffande höga krav, som Torell anser att man har i den sovjetiska litteraturundervisningen. Man menar här t.o.m. att "ett mer komplicerat material främjar elevernas aktiva litterära utveckling, ökar deras intresse för litteraturstudiet, aktiverar fantasi och tankeverksamhet och befordrar känslolivets odling" (citat ur en metodisk handbok för litteraturlärare — Torell s. 43).

Barnen får tidigt möta de mest framstående verken i världslitteraturen — Homeros, Cervantes, Shakespeare, Goethe, Balzak och de egna ryska författarna. Man menar att skolan har en social skyldighet att vara förväntansfull och krävande inför barnen. Endast under sådana förhållanden utvecklas begåvning. De krav och förväntningar, som barn ur understimulerande miljöer inte möter hemma, måste de av bland annat jämlikhetsskäl, i stället mötas av i skolan.

Torell framhåller hur svårt det är att uttala sig om resultaten av den sovjetiska litteraturundervisningen. Man har problem med bristande läsintresse i de sista klasserna 9 och 10. Mycket tyder på att litteraturundervisningen kan bära en del av skulden till detta och lärarna uppmanas nu ideligen — bl.a. i den metodiska litteraturen — att undvika överanalyser och mera ta vara på elevernas spontana läsupplevelser. Men Torell anser att det finns ett avseende i vilket resultaten otvetydigt förefaller vara tillfredsställande, nämligen beträffande elevernas läs- och

skrivförmåga. Han säger: "Man kan tycka, att den sovjetiska mellanskolans maximala sociala bredd skulle komma i konflikt med de unikt höga intellektuella kraven i undervisningen och att läs- och skrivsvårigheter därvid skulle spela en väsentlig roll, men så har uppenbarligen inte skett" (s. 169). Rent tekniska lässvårigheter av ett slag som skulle hindra eleverna att tillägna sig litteraturkursen tycks inte förekomma enligt Torell. Det viktigaste indiciet på att läs- och skrivsvårigheter spelar en mycket underordnad roll i Sovjetunionen anser han vara avsaknaden av debatt kring dessa frågor i den f.ö. livliga offentliga debatten om skolan och dess litteraturundervisning. Även där frågeställningen skulle kunna förväntas gå i dagen i den metodiska litteraturen lyser den med sin frånvaro.

Kanske sammanhänger bristen på läs- och skrivsvårigheter i viss mån med att man här på så många sätt strävar efter att underlätta läsarens relation till texten, vilket vi tidigare i detta kapitel sett att senare läsforskningsrön alltmer betonat vikten av. Det förhållandet, att man här så självklart förväntar sig att alla skall kunna läsa och få ut något av dessa texter ur det allmänna kulturarvet, kan även tänkas ha en välgörande effekt när det gäller elevens självförtroende, som också är av betydelse för läs- och skrivförmågan. Kanske lyckas man i Sovjet bättre med att framkalla en subjektiv upplevelse av meningsfull komplexitet i texterna genom att i så hög grad ägna sig åt konstnärligt framstående verk och personligheter, som utmärker sig just för sin kommunikativa förmåga. Detta kan bidra till elevernas möjligheter att förstå vad de läser och därmed även deras förmåga att prestera en rent tekniskt bättre läsfärdighet.

Den litterära "författarens idé vänder sig inte bara till vårt förnuft utan också till hjärtat (det är däri den skiljer sig från vetenskapsmannens idé — matematikerns, fysikerns o.s.v.)". Så står det i en lärobok om det litterära verkets idé (Torell s. 102). Torells arbete handlar också endast om den litteraturpedagogik, som bedrivs inom modersmålsämnets ram. Men om det ligger någonting i ovannämnda frågeställningar finns det också skäl att fråga i vilken mån detta även har relevans när det gäller kunskapsutveckling inom andra ämnen. Kanske är det nödvändigt med fler inslag som kan påverka elevernas emotionellt-estetiska upplevelse av stoffet, för att fler barn och ungdomar — liksom vuxna nybörjare — ska vilja gripa sig an nya kunskapsområden och göra det på ett effektivt sätt.

Efter att ha läst Torells avsnitt om de sovjetiska läroböckernas författarpresentationer påminde jag mig om en iakttagelse vid ett besök i en östtysk skola för ett par år sedan. Jag fick där bland annat se arbetsböcker som eleverna själva skrivit och illustrerat i ämnet fysik. En innehållsmässigt mycket kvalificerad och välgjord bok om Einstein skildrade på första sidan i bild spädbarnet Einstein liggande i en spetsprydd vagga. Kanske kan verkligen en sådan personlig upptakt utgöra en viktig grund för senare och alltmer krävande kunskaper i ämnet.

Författaren Lars Widdings berättelse om drottning Kristinas barndom i boken "Svenska äventyr" (Widding 1979) är ett exempel, som kan tänkas fylla en liknande funktion. Kanske kan man på samma sätt också förvänta sig ett större intresse och mottaglighet för exempelvis Linnés system om eleverna någon gång fått

sig till livs en konstnärlig framställning i ord och bild av Linnés uppväxt. En sådan bok för barn – och även för vuxna – har nyligen utkommit.[1] Redan på första sidan ges läsaren här, enligt min uppfattning , en viktig möjlighet att uppleva ämnet i ett personligt och komplext sammanhang i ord och bild (se s. 58).

Exemplen på "vanliga" böcker ur det allmänna kulturutbudet som skulle kunna fylla en funktion härvidlag i olika ämnen är många. Att mera ta hjälp av dessa böcker i undervisningen eller lämna större utrymme i läroböckerna för sådana inslag, kräver emellertid enligt min uppfattning en annan syn på kunskapsutveckling än den som kommer till uttryck i ett stort antal av de läroböcker som framställts i Sverige under senare decennier.

[1] I. Borg & F. Hald 1979: *I naturens riken – del 1. Linnés barndom och ungdom. del 2. Linnés liv och verk.*

1707

Kapitel 4

För skolbruk särskilt producerade läroböcker

"The impact of technologies both ancient and modern on children's learning is either negligible or unknown."
D.R. Olson, 1974

En mekanistisk läromedelssyn

Den teknologisering och mekanisering, som är påtaglig i samhället i stort, kan även skönjas i skolan. Läromedelsutvecklingen har speglat en stor, men kunskapsteoretiskt ogrundad optimism inför teknologiska nyvinningar menar mediaforskaren David R. Olson. Han skriver i inledningsavsnittet till ett samlingsverk över mediaforskning (Olson 1974 b) följande:

"The industrial revolution which was radically altering both the workpatterns and the cultural patterns of Western Europe was, apparently, about to revolutionize its educational patterns as well. The educational devices offered there served primarily to weaken the monopoly of knowledge held by teachers and by books – through inexpensive books which could be widely distributed, through 'technologizing' the recitation technique by means of workbooks, and through the impressive assortment of pedagogic devices that persist to this day . . .". (s. 1.)

Enligt vissa beräkningar består mer än hälften av hela världens bokutgivning av skollärоböcker (Piaget 1972). Burgess (1976) framhåller att skolboken under lång tid lyfts fram som symbol för framgång och utveckling. I Sverige finns år 1975 totalt ca 18 000 läromedelstitlar registrerade för grundskola, specialskola, gymnasieskola samt den statliga och kommunala vuxenutbildningen (Läromedelsregistret 1975). Detta innebär även att betydande ekonomiska intressen är knutna till denna produktion. Detta får självfallet konsekvenser för tillverkningsrationaliseringar, produktutveckling och marknadsföring, som knappast styrs enbart av pedagogiska eller skolpolitiska överväganden.

Industrialismen banade vägen för genomgripande förändringar även inom undervisningsområdet. Strävandena att skapa mer jämlika utbildningsmöjligheter mötte omfattande ekonomiska och organisatoriska svårigheter, och tilltron till teknologin gjorde sig gällande – inte minst i Sverige. Progressivismen i Amerika på 20-talet, med Dewey som ledande personlighet, analyserade industrialismens och mekaniseringens effekter på undervisningsområdet och uppmärksammade tidigt riskerna. L. Cremin har skrivit om hur denna aktivitetspedagogiska rörelse växte fram och sedermera dog ut (Cremin 1961).

Vissa effekter av den teknologiska utveckling som skett, ifrågasättes idag alltmer. Olson (1974 b) menar att vi egentligen inte vet någonting om effekten av vare sig äldre eller yngre teknologier för kunskapsutvecklingen:

"The basis for advocacy of educational technology remains bounded by the antinomy of widely shared beliefs in the power of the new technology to substantially improve learning and by almost complete absence of empirical support for that belief despite almost half a century of both theoretical research and pragmatic reform." (s. 8.)

. . . The impact of technologies both ancient and modern on children's learning is either negligible or unknown." (s. 6.)

I Sverige har olika skäl anförts för en ökad läromedelsproduktion.

I ett betänkande avgivet av 1957 års skolberedning "Hjälpmedel i skolarbetet" (SOU 1961:17), förordas en ökning av hjälpmedel för skolbruk som ansluter sig

till kursplaner. Här anförs bland annat ekonomiska skäl för en ökad läromedelsproduktion:

"Kostnaderna för en upprustning av skolornas tillgång på hjälpmedel av olika slag ter sig också blygsamma i jämförelse med vad det kostar att minska elevantalet i klasserna. En sådan upprustning kan emellertid underlätta för läraren att effektivt nå alla elever i sin undervisning, och han kan därmed lättare vinna deras aktiva medverkan." (s. 14.)

Att den upprustning och läromedelsutveckling, som ägt rum, verkligen gett större effektivitet och aktivare medverkan, betvivlas i dag av många. Snarare talar man nu om risken för att läromedlen kan ha en passiviserande inverkan på undervisningen (se t ex. SIA-utredningen, SOU 1974:53 s. 567).

Individualiseringsproblematiken var central i sammanhanget enligt 1957 års beredning (SOU 1961:17).

"Med hänsyn till att den nioåriga skolan är en obligatorisk skola utan avtappning av elever till parallella skolformer annat än i undantagsfall och med elever av både olika kapacitet och olika inriktning i alla kombinationer, blir det angeläget att hjälpmedel och undervisning utformas olika inte endast med hänsyn till svårighetsgrad och omfattning, utan även med hänsyn till inriktning, intresse och fallenhet för olika slags arbete." (s. 15.)

Lärarnas möjligheter att individualisera undervisningen skulle förbättras genom s.k. självinstruerande arbetsböcker. Dessutom påtalas behovet av bredvidläsningslitteratur som komplement till läroböckerna "så att elevernas intresse för självständigt arbete i respektive ämne kunde tillvaratas och sporras" (s. 37). Med bredvidläsningslitteratur avses emellertid ej fritt val utifrån skolbibliotekets samlingar av böcker, utan sådana som produceras särskilt för skolbruk utifrån vissa pedagogiska – bristfälligt belagda – föreställningar (jfr. Olson).

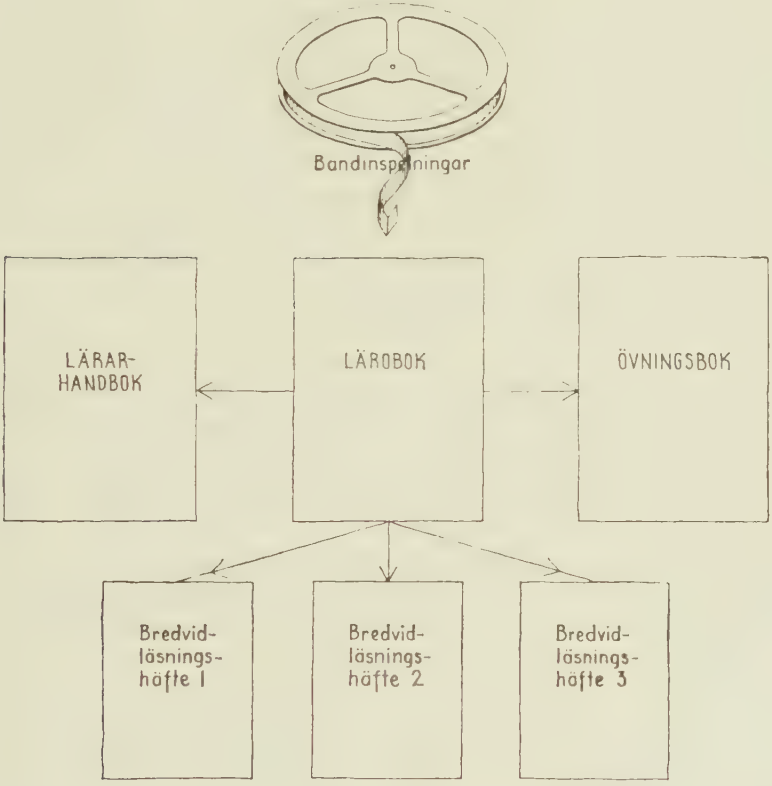
Även 1946 års skolkommission berörde bredvidläsningslitteraturen och betonade därvid enligt betänkandet "Hjälpmedel i skolarbetet", "att ett aktivt och individualiserande arbetssätt kräver riklig tillgång till böcker och annat arbetsmaterial, som är avpassat efter den pedagogiska utvecklingen. En av de reformer, som skolkommissionen ansåg snarast borde förverkligas, var att förse skolorna med för självverksamhet lämpliga uppsättningar av små skrifter med konkreta skildringar i vilka nya termer förs in i måttlig takt" (återgivet i SOU 1961:17 s. 38).

Bristen på bredvidläsningslitteratur kvarstår enligt samma betänkande (SOU 1961:17). Man påpekar att skolornas uppsättningar härvidlag ej anpassats till förändringar i kursplaner, undervisningsmetoder och arbetssätt.

Dessutom påpekas här även betydelsen av språklig utformning och man hänvisar till 1945 års lärobokskommittés betänkande (SOU 1947:51) som framhåller att såväl läroboksförfattare som granskare av läroböcker borde i långt större utsträckning än hittills, ägna uppmärksamhet åt den rent språkliga sidan. Ett bättre tillstånd borde kunna åstadkommas genom ett samarbete mellan den praktiska lärarerfarenheten och den psykologisk-pedagogiska forskningen framhålls det. Vare sig 1947 års eller 1961 års betänkande nämner här något om andra författares möjligheter att bidra härvidlag.

Stor vikt lägges emellertid samtidigt på särskild plats i bägge dessa betänkanden vid skolbiblioteket som läromedel i undervisningen (se vidare kapitel 5).

I 1961 års betänkande framhålls att utvecklingen på läromedelsområdet går mot att ett färdigt material erbjuds. Detta åskådliggöres genom nedanstående skiss, som visar vad ett s.k. lärobokspaket med material för femte årskursens engelska kan innehålla (SOU 1961:17 s. 38).



Här ingår alltså även särskilda s.k. bredvidläsningsböcker i det färdiga lärobokspaketet. Skolbibliotekets roll i sammanhanget framgår ej.

I läromedelsutredningens betänkande "Samhällsinsatser på läromedelsområdet" (SOU 1971:91) lägges stor vikt vid vad man kallar *den undervisningsteknologiska modellen* för produktion av läromedel.

"Enligt denna modell indelas läromedelsproduktionen i faserna planering, konstruktion, utprövning och utvärdering. Utredningen anser att den undervisningsteknologiska modellen bör kunna få allt större betydelse för läromedelsproduktionen. För att en sådan utveckling skall påskyndas föreslår utredningen ett antal åtgärder beträffande målbeskrivningar, medieval och utprövning på konstruktionsstadiet." (s. 10.)

Samma utrednings slutbetänkande kom också att utgöra grunden för ett arbete som syftade till att standardisera främst läroböckernas tekniska framställning. Skälen härtill var huvudsakligen ekonomiska. Frågan togs upp inom Standardiseringskommissionen i Sverige (SIS), år 1972. En underkommittée för läromedelsstandard bildades, vars arbete utmynnade i SIS Handbok 140, Läromedel (1977). Denna innehåller – enligt kommittéeordföranden, tillika projektledaren – standarder vilka "ger tekniska data såväl för olika slag av produktionsrationaliseringar som för tillgängliga metoder för kvalitetskontroll etc". De "riktar sig p.g.a. sin starkt tekniska utformning i främsta rummet till läromedelsproducenterna, deras medarbetare och deras tekniska underleverantörer". Handboken innehåller även kommentarer till dessa standarder, vilka främst riktar sig till skolan. Dessutom förekommer "i flera fall utförliga anvisningar som går längre än själva standarderna i försöken att förenhetliga, likrikta läromedelsområdet". (Statens institut för läromedelsinformation 1978, Läromedelshandboken s. 14–15.)

Läromedelsutredningen anser vidare att "medievalet bör göras av ett organ som kan i princip fritt välja de medier som bäst anses svara mot de pedagogiska kraven inom ramen för vad som från ekonomisk synpunkt är godtagbart" (SOU 1971:91 s. 37).

I västtysk pedagogisk litteratur används begreppen bildningsteori och undervisningsteknologi för att beteckna de motsatta didaktiska synsätt, som man där menar att diskussionen gällt sedan 50-talet. Det finns bedömare som anser att utvecklingen från en bildningsteoretisk till en undervisningsteknologisk didaktik i Västtyskland, visar att de ekonomiska frågorna prioriterats i utbildningspolitiken (Ågren 1976).

Liknande didaktiska motsättningar, som ovan nämnts, kan även märkas i Sverige. Nedläggningen år 1975 av större delen av ett av skolöverstyrelsens projekt – Målbestämning och utvärdering (MUT) – kan ses som ett uttryck för detta. Projektledaren Åke Isling skriver om detta:

"Under 1960-talet verkade starka krafter inom pedagogisk forskning för den s.k. utbildningsteknologin, vilket till stor del skedde i den amerikanske forskaren Skinners efterföljd. Från olika håll krävdes då att SÖ skulle satsa stort på en målprecisering, som kunde utgöra underlag för programmerade och mer eller mindre självgående läromedel . . . Under slutet av 60-talet och därefter har emellertid pendeln inom den pedagogiska forskningen snabbt svängt från den utbildningsteknologiska extremen till en motsatt sida. Där riktas intresset mindre mot mätbara delresultat i studiearbetet och mera mot en helhetssyn på skolans verksamhet och den utveckling av eleverna denna skall främja." (Isling 1975)

Pendeln synes dock inte ha svängt fullt så snabbt som Isling här gör gällande. I läromedelsutredningens betänkande (SOU 1971:91) ägnas stor uppmärksamhet åt den undervisningsteknologiska modellen för produktion av läromedel – se ovan. Kritiken av läromedelssystemen har dock blivit allt tydligare både i den allmänna debatten och i utredningar (se t.ex. SOU 1974:53 s. 566 ff).

Flera utredningar på läromedelsområdet har startats under 70-talets senare hälft. De kraftigt ökade läromedelskostnaderna har här varit en bidragande orsak.

På uppdrag av regeringen tillkom i maj 1976 "Utredningen om läromedelsmarknaden". Inom ramen för denna har Statens pris- och kartellnämnd gjort en kartläggning samt analys av den svenska läromedelsmarknadens sätt att fungera med hänsyn till rådande struktur-, ägar- och konkurrensförhållanden samt till de förändringar som i dessa avseenden inträffat under 1970-talet. Särskilt intresse ägnas här pris- och kostnadsutvecklingen, företagens val av konkurrensmedel, utrikeshandelns utveckling och den roll som denna spelar i sammanhanget samt företagens lönsamhet. (Statens pris- och kartellnämnd. Läromedelsmarknaden – Produktions- och konkurrensförhållanden, 1978.)

Inom ramen för samma utredning har ytterligare två rapporter nyligen utgivits – "Samhällets kostnader för inköp av läromedel samt lek- och arbetsmaterial" (DsU 1978:14) samt "Läromedlen i konsumentperspektiv" (DsU 1979:2).

På skolöverstyrelsen pågår utvecklingsarbete där man bland annat utgår ifrån en vidgad syn på läromedelsbegreppet och även undersöker möjligheterna att utnyttja olika informationskällor ute i samhället som läromedel i skolans undervisning (se t.ex. Skolöverstyrelsen, 1979–03–13 och Nobel 1977).

I en rapport från kulturrådet redovisas ett utredningsarbete som gjorts i samverkan mellan skolöverstyrelsen, kommunförbundet och statens kulturråd – "Skola och folkbibliotek i samverkan" (Rapport från kulturrådet 1978:2).

Jag återkommer till dessa arbeten i anslutning till avsnittet om "Skolbiblioteket som läromedel i grundskolan" i kapitel 5.

Även inom kommunförbundet har man under senare år ägnat läromedelsfrågorna stort intresse. I en rapport "Kommunalt handlingsprogram för läromedelsområdet. – Riktlinjer för fortsatt utvecklingsarbete inom Kommunförbundet" (1978) konstateras att mängden läromedel har ökat, och att dessa också blivit alltmer komplicerade. Nya medieformer har börjat användas och det praktiska handhavandet har kommit att kräva mer och mer av användaren. Man påpekar att informationen om vad som finns tillgängligt, inte alltid varit tillräckligt god. Det som framför allt kännetecknar arbetet i skolan i dag är att detta "medienät" inte kan utnyttjas särskilt väl, säger man, och följden har blivit en kraftig dominans av en enda form av information, nämligen de centrala läromedlen.

För att ett läromedel skall registreras som centralt läromedel krävs att det "täcker väsentliga delar av ämnen, ämnesgrupper eller kursmoment, som anges i gällande läroplan och förser eleverna med instrument som hjälper dem att planera och organisera sina studier, öva färdigheter, inhämta fakta och sätta in dessa i ett meningsfullt sammanhang" (Läromedelshandboken 1978 s. 23).

Statens institut för läromedelsinformation – SIL – fastställer om ett läromedel skall betraktas som centralt eller ej. Vad gäller centrala läromedel i samhällsorienterande ämnen, skall dessa även objektivitetsgranskas och godkännas av skolöverstyrelsens läromedelsnämnd. Information om de centrala läromedlen samordnas och sprides via SIL:s läromedelsregister. (Läromedelshandboken 1978.)

Denna information har varit begränsad att gälla de centrala läromedlen och deras komponenter. 1978/79 omfattar informationen för första gången även visst

annat material. Enligt ovannämnda utredning inom kommunförbundet, har detta granskningsförfarande av SIL kommit att styra producenterna av centrala läromedel att alltför noga följa de planeringsexempel som finns upptagna i läroplanernas supplement. Eftersom man likaså kräver anpassning av läromedlet för elevernas självständiga studier, blir resultatet att man gör färdiga elevarbetsuppgifter. Läromedlet föregriper på detta sätt undervisningen och studierna med både stoffval, stoffavgränsning och metodval. Det har därför visat sig att läromedlen i betydligt större omfattning än vad som är önskvärt styr undervisningen, och genom sin konstruktion gör lärare och elever passiva i alltför hög grad. (Sv. Kommunförbundet 1978.) De centrala läromedlens styrande verkan har även påtalats i andra sammanhang (se t.ex. SOU 1974:53, Lundgren 1972).

Betygssättningen av eleverna kan även tänkas påverka läromedelsutvecklingen. Provkonstruktion, rättning av prov samt betygssättning underlättas i den mån innehållet uppdelas i små, tydligt urskiljbara delområden och isolerade faktaupplysningar.

I dag saknas en analys av läromedelsproblematiken som även omfattar i denna avhandling framförda synpunkter beträffande estetiska aspekter på innehållet och dessas betydelse för kunskapsprocessen – bland annat som en motvikt mot mekanistiska drag i undervisning och läromedelsutveckling.

Den hittillsvarande produktionen av läromedel synes i hög grad ha byggt på en föreställning om att kunskaper bör och kan inhämtas utifrån centralt utformade mallar och system, som utformas av läroplansförfattare och läromedelskonstruktörer och utväljes av särskilda organ. Detta sker i enlighet med vissa mål och teorier om inlärning och objektivitet, där enighet faktiskt inte råder beträffande någondera. Den lärande individen betraktas här i positivistisk anda, som ett kärl i vilket fakta, information (= kunskap) kan hällas, förutsatt att det sker på ett systematiskt och pedagogiskt-metodiskt "riktigt" samt objektivt sätt. Kunskaperna förväntas tillväxa genom en kvantitativ och ackumulativ procedur med hjälp av att ett färdigt material erbjuds – t.ex. i form av ett s.k. heltäckande, programmerat läromedelssystems olika komponenter. Eleven betraktas här som objekt i den process som syftar till kunskapsutveckling och självständigt och kritiskt tänkande. I takt med att skolans metoder att förmedla kunskap mekaniseras, beskärs elevens delaktighet i kunskapsprocessen liksom även utrymmet för kritiskt tänkande. En sådan utveckling stämmer ej med sådana teorier om kunskapsutveckling, vilka här tidigare behandlats, och som mera fäster avseende vid komplexa samband mellan den lärande och omvärlden. Individens egna upplevelser, erfarenheter och tankar – liksom även hans relation till en text och ett innehåll – uppfattas här som centrala och väsentliga för att en kunskapsutveckling skall komma till stånd.

Dewey pekar på betydelsen av att metod, mål och förståelse skall finnas i medvetandet hos den som gör arbetet, för att hans verksamhet skall ha mening för honom. Han menar att häri ligger vårt sociala problem påtaligare nu än för 2000 år sedan, då Platon beskrev en slav som en person, vilken i sina handlingar icke uttrycker sina egna idéer utan någon annans. (Dewey 1965.) Detta är ett sätt att

beskriva alienation. Situationen kan uppstå i skolan i den mån metod, mål och förståelse koncentreras till experters, läroplansförfattares och läromedelsproducenters medvetanden. Därmed minskar möjligheterna att åstadkomma ett mer organiskt samband mellan elev och läromedel.

Samma problem beskrivs av N. Elsasser och V.P. John-Steiner (1977), som menar att undervisningsprogram, som styrs av avlägsna byråkratier utan hänsyn till lokala intressen, resurser eller behov, skapar leda, frustration och apati.

D. Szilak (1976) framhåller att åtminstone en del av undervisningen måste få vara osystematisk:

"Learning involves processing instead of recalling information, and its spirit and style cannot be reduced to sets of objectives. The active mind always finds something that objectives do not take into account, and it is only to the active mind that a thorough unity of experience is acessible.

Without a reach toward the imaginative, individuals feel that they have images without power or that they are confined within standard procedures. Images do not receive power from the content of information itself; bits of information are not the only end of education. It is the configurations that we create among those bits and the discovery and expression of what goes on in the active intellect that give power to knowledge." (s. 72.)

I en sådan syn på inlärningsprocessen fästes vikt vid den lärandes möjligheter till aktivt tänkande, eget initiativ och ansvar — delaktighet i inlärningsprocessen.

Vi behöver nya redskap både i arbetslivet och i skolan, säger Ivan Illich i boken "Tools for conviviality" (Illich 1975)

"People need tools to work with rather than tools that 'work' for them. They need technology to make the most of the energy and imagination each has, rather than more well-programmed energy slaves." (s. 23.)

Kanske är det inte nödvändigt med enbart nya redskap och teknologier. Vi vet mycket lite om olika teknologiers möjlighet att påverka barns inlärning. Denna avhandling vill peka på några problem som antas bl.a. sammanhänga med den läromedelsutveckling, som skett särskilt under 60-talet. Men samtidigt belyses här egenskaper hos det allmänna kulturutbudet av böcker, som idag finns och som kan tänkas ha pedagogisk betydelse.

För att ge läsaren en direkt uppfattning om karaktären på de uppgifter som barn och ungdom inom ramen för läromedelssystemen kan sättas att arbeta med — framför allt på mellan- och högstadiet — redovisas i nästa avsnitt några utdrag ur dessa läromedel.

Exempel ur några läromedelssystem

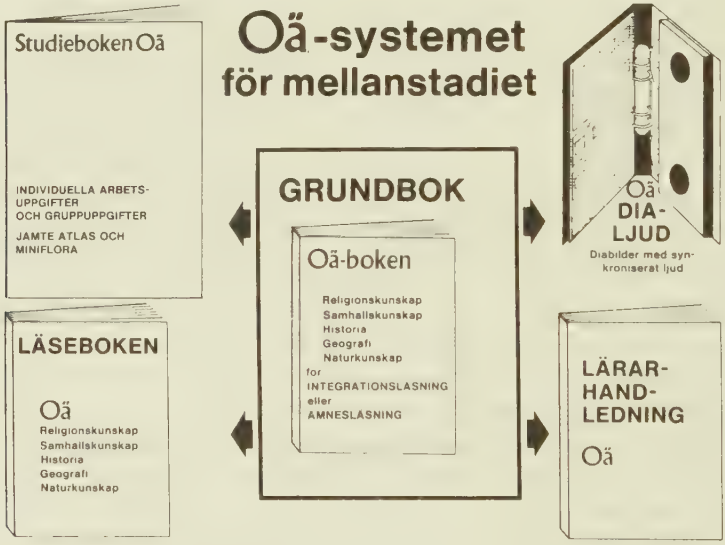
Här redovisas exempel ur några läromedelssystem, vilka utgått i stora upplagor under 70-talet. Inom ramen för detta arbete har det inte varit möjligt att basera en analys på en systematisk genomgång av läromedel. På grundval av de rätt omfat-

tande granskningar jag gjort, hävdas dock att de drag, som här åskådliggöres, inte är unika för exemplen. Tonvikten läggs vid textinnehållet. Huruvida det omfattande och påkostade bildmaterial, som finns i en del böcker, verkligen gör texten mer lättillgänglig, är inte alltid självklart och bör undersökas.

Exempel från orienteringsämnen

På låg- och mellanstadiet (7–13-åringar) representeras ämnena religionskunskap, samhällskunskap, historia, geografi och naturkunskap av den allmänt vedertagna samlingsbeteckningen Oä, som står för orienteringsämnen.[1]

Översikt över de i "Oä-systemet för mellanstadiet" (Linnman m.fl. 1974 a) ingående komponenterna:



Beskrivning

Totalt innehåller systemet 22 olika komponenter. Kursen i grundboken för åk 4, vårterminen har delats in i olika arbetsområden. Det exempel jag här refererar till har beteckningen "Du själv" och utgör arbetsområde 14 – förkortat Ao 14 (Linnman m.fl. 1974 a s. 202–213). Följande rubriker behandlas, med spatiös text på sakprosa, på 1–2 sidor vardera. Dessutom ryms en eller ett par bilder per sida.

Rubriker och underrubriker kan ge en föreställning om innehållets karaktär:

En god hygien – Varför du måste hålla dig ren. Bad och dusch. Hudens vård. Kroppens hållning.

[1] Oä – i elevmun kallat "onödiga ämnen".

Kläder och väder – Kroppen och värmeregleringen. Mörka och ljusa kläder.

Var rädd om dig – Varför är det inte bra att röka? Varför är alkohol skadligt? Narkotika (knark). Sniffning.

Sexualorganen – Hos mannen. Hos kvinnan.

Hur du blev till – Hur livet förs vidare. Befruktningen. Två olika typer av befruktning. Hur inre befruktning går till. Befruktningen hos människan. Hur utvecklas det nya livet?

Varje avsnitt avslutas med en faktaruta samt dessutom ett eller ett par förslag till diskussionspunkter. Faktarutorna till två av avsnitten ser ut på följande sätt:

"Var rädd om dig" (s. 206)

Faktaruta

Nikotin, alkohol och narkotika påverkar nervsystemet och kan åstadkomma sämre hälsa. S.k. sniffning påverkar också nervsystemet. I Sverige har många skolbarn dött av sniffning.

"Hur du blev till" (s. 213)

Faktaruta

Mannens könsceller kallas sädesceller och kvinnans kallas äggceller.
Befruktning sker när en sädescell och en äggcell smälter samman. Sedan utvecklas fostret. En sädescell med huvud och svans är en sexhundradels millimeter lång.
Det finns två olika typer av befruktning: inre och yttre befruktning.

Hela avsnittet avslutas med två finstilta rader under rubriken "Att diskutera". Dessa innehåller följande reflektion samt uppmaning: "När du läser detta finner du, att det är så mycket i naturen som vi inte kan förstå. Ge exempel på detta."

Förutom grundbokens sakligt framställda, faktabetonade innehåll, får de tioåringar det här är fråga om, även arbeta med den i systemet ingående s.k. Studieboken Oä 4b (Linnman m.fl. 1974 b). Här avses att eleverna ska kunna arbeta självständigt. Läraren ska finnas till hands för dem som behöver hjälp. Uppgifterna består i hög utsträckning av s.k. "fylleriövningar", att pricka för rätt ruta, lösa olika ordflätor och liknande. De övningar som barnen får syssla med i anknytning till arbetsområdet "Du själv" är av följande karaktär (s. 3 och 4):

En god hygien

1. Vilken förklaring hör ihop med dessa beskrivningar? Välj bland förslagen. Skriv rätt bokstav i rutorna.

a) svett
b) mjäll
c) hudens tillväxtlager
d) naglarna

☐ Överflödiga hornceller som hänger ihop. Finns i håret på huvudet. Måste tvättas bort.

☐ Hornceller som måste klippas av då och då.

☐ Innehåller salter som torkar in på huden. Sugs upp av kläderna.

☐ Där bildas de nya celler som ständigt reparerar huden.

2. Varför har vi i regel mörka kläder på vintern och ljusa på sommaren, tror du?

3. Varför är det nödvändigt med en god hygien? Skriv en kort förklaring. När du skriver kan du försöka att få med de här orden: hudsjukdomar, fuktas, smitta, bakterier och toalett.

4. Många tycker att det är mer hygieniskt att duscha än att bada i badkar. Varför?

5. Vad är det som händer när kroppen blir varm? Läs frågorna. Välj bland svaren. Skriv rätt bokstav i rutorna.

Vad händer när ...

☐ temperaturen i kroppen stiger till mer än 37°, t.ex. till 38°?

☐ värme måste föras bort från kroppen?

☐ vattnet i svetten avdunstar?

☐ du har för mycket kläder på dig när du svettas?

☐ det blåser på den fuktiga, svettiga huden?

a) Det kyler mer och avdunstningen går fortare.
b) Vattnet kan inte dunsta bort.
c) Man har feber.
d) Man börjar svettas.
e) Värme försvinner från kroppen och den blir svalare.

Var rädd om dig

Stryk det som är fel.

Tobak innehåller ett ämne som heter
nikotin / alkohol / narkotika.

Det finns nikotin i
potatisblad / snus / kaffe.

Efter rökning slår hjärtat
långsammare / snabbare.

Huden blir då också
kallare / känsligare / varmare.

Rökare får sämre
arbetslust / arbetsförmåga.

Rökhostan är värst när man röker
cigarrer / cigaretter / pipa.

Alkohol finns i öl / sockerdricka.

Redan små mängder alkohol bedövar
hjärnan / musklerna / aptiten.

Den som missbrukar hasch kan ibland se
sådant som inte finns, vilket kallas
associationer / hallucinationer.

En del sniffare har fått skador på
musklerna / hjärnan.

Hur du blev till

Vad betyder orden? Välj bland förklaringarna. Skriv rätt bokstav i rutorna.

a) Slemhinnan i livmodern förnyas varje månad. Då sker en mindre blödning.

b) Förhuden på penis tas bort på pojkar.

c) Alla djur där ungen diar sin mamma.

d) Där bildas hanens sädesceller.

e) Äggceller och sädesceller läggs direkt i vattnet. Ungarna utvecklas utanför moderns kropp.

f) Den tid i vårt liv då vi blir könsmogna.

g) Mannens könsceller.

h) Kvinnans könsceller.

i) Ägget förenas med en sädescell inne i modern. Ungen utvecklas i moderns kropp.

j) Där bildas äggcellerna.

[ ] puberteten

[ ] omskärelse

[ ] sädesceller

[ ] äggceller

[ ] menstruation

[ ] yttre befruktning

[ ] inre befruktning

[ ] däggdjur

[ ] testiklar

[ ] äggstockar

Tillhörande lärarhandledning (Linnman m.fl. 1974 c) består huvudsakligen av ytterligare sakligt redovisade fakta. De extra faktaupplysningarna för Ao14 – "Du själv", följs i lärarhandledningen av ett kort avsnitt kallat Stimulering vilket lyder så:

"Ett arbetsområde som handlar om den egna kroppen behöver ingen 'konstgjord' stimulering. Börja helt enkelt med ett samtal om hur man sköter sin kropp. Dela in tavlan i åtgärder för hygienen 'varje dag', 'varje vecka' och 'varje år'. Till det sistnämnda fältet hör t.ex. läkarundersökning och tandläkarundersökning. Även Lennart Nilssons bild i faktaboken kan användas som stimulering för hela området." (s. 212.)

Kommentar

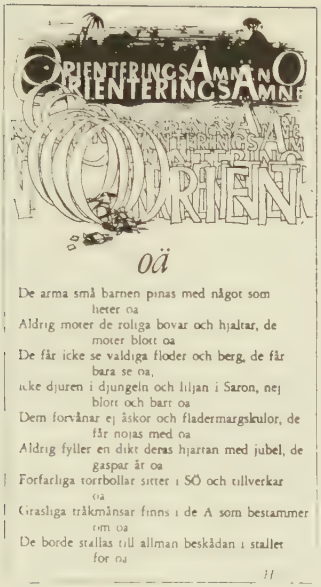
Jag anser att man bör ifrågasätta om denna genomgående sakligt hållna ton på bästa sätt främjar 10-åringars (!) kunskapsutveckling inom det komplexa ämnesområdet "Du själv". Hur mycket fakta/information/kunskap av sådan karaktär är barn beredda att tillgodogöra sig? Vilket stöd behöver den genomsnittlige läraren för att framställa ett ämnesområde på ett för eleverna aktiverande och engagerande sätt? Här tangeras den större frågan hur stor vikt en obligatorisk skola bör lägga vid isolerad och abstrakt faktainlärning. Vad är det som inkräktar på utrymmet för en mer konkret aktiv och förståelseinriktad inlärningssituation? Provkonstruktion och betygssättning underlättas, men vad förloras kunskapsmässigt genom dessa livlösa texter?

Barn har öppenhet och intresse för komplexa livsfrågor. Belägg för detta framgår av bl.a. undersökningen "Vad funderar barn på?" (Hartman, Pettersson & Westling 1973). Likaså visas i en östtysk undersökning (Brumme, 1974) hur fyraåringar kan intressera sig för samt diskutera djupa etiska frågor utifrån barnböcker, förutsatt att dessa är av konstnärligt hög kvalitet – litterärt och bildmässigt. Sådana betydelsefulla aspekter på kunskapsområdet "Du själv", riskerar att komma i skymundan om undervisningen styrs av ovannämnda typ av läromedel.

Kunskapsackumulation via läromedel av denna typ under grundskolans nio år och därigenom befästa studievanor, kan tänkas bidra till att eleverna också på universitetsnivå får svårigheter att behärska och förstå helheten i en bok, utan måste förses med faktabetonande s.k. instuderingsfrågor, som underlag för prov.

En mer konstnärlig framställning kan aktivera eleven och utmärker sig bl.a. för konkretion och förmåga att förmedla mer helhetsbetonande intryck. Om de böcker eleverna får möta i den obligatoriska skolan saknar dynamik, kraft, spänning, inlevelse, fantasi och humor, vilket sannolikt utgör viktiga inslag i de böcker som allmänt uppskattas av barn, kan detta få betydelse för skolans möjligheter att befästa kunskaper och att väcka ett läsintresse och kanske även ett mer aktivt intresse för kunskapsområden av olika slag.

Författaren och historikern Alf Henrikson och konstnären Björn Berg har uttryckt sin uppfattning om undervisningen i orienteringsämnena på följande sätt (Henrikson 1976):



Exempel från ämnet engelska

Nästa exempel gäller ett läromedelssystem i engelska vilket utgivits i mycket stora upplagor.

Beskrivning

Systemet heter "This way" och täcker samtliga årskurser från åk 3—åk 9. Det består totalt av 151 olika komponenter, vilka framställts av de två författarna Lars Mellgren och Michael Walker, Skolförlaget, Gävle.

Jag skall här särskilt uppehålla mig vid de i systemet ingående s.k. Workbooks. Dessa är enligt förlagsreklamen, som kan förutsättas påverka lärarnas val av läromedel, "det primära inlärningsinstrumentet för varje årskurs. Med hjälp av omväxlande övningar nöts nya grammatiska moment in samtidigt som gammalt stoff som måste hållas aktuellt repeteras med jämna mellanrum". (Skolförlaget Gävle, This way.)

I årskurserna 7, 8 och 9 utgörs Workbooks av häften i A4-format, bestående av vardera ca 100—120 sidor, med övningar av likartad karaktär som de i Studieboken — Oä-systemet (se s. 70—71). Här följer fem på varandra följande sidor ur en arbetsbok för åk 8 (Mellgren & Walker 1970 s 44—48). I förordet till denna arbetsbok påpekar författarna att det inte är meningen att alla elever skall göra alla övningarna. Men vad händer i praktiken i klassrummet?

Now write three sentences beginning

1. I'm always keen on .....
2. I'm never keen on .....
3. I'm sometimes keen on .....

Say the sentences you have just written but use "interested in" *instead of* "keen on" *this time.*

27

I think he is a good teacher. ➤ He seems to be a good teacher
I thought he was a good teacher ➤ He seemed to be a good teacher

1. I think the bus takes hours to get there
2. I thought he took notice of what you said
3. I think my mother drives very well
4. I thought the time passed quickly
5. We thought it was very warm in the house
6. They think the weather is getting better
7. We think they are very nice people
8. I think I was very popular
9. I thought she was very ill yesterday
10. I think we are all here

28

The only way to clean the car is to rub hard
➤ You can't clean the car except by rubbing hard

1. The only way to get in is to break the window
2. The only way to do it right is to start again
3. The only way to open the door is to pull hard
4. The only way to be a good athlete is to train every day
5. The only way to see where you are is to put the light on
6. The only way to draw a straight line is to use a ruler
7. The only way to contact him is to send a telegram

29

Why don't you switch off the TV when I tell you to?
I have already switched it off!

Why don't you wash the car when I tell you to?.....
fetch the bag .....
close the window .....
move the table .....
return the money .....
answer the question .....
try the new shirt .....

Why don't you

- study the article
- paint the wall
- taste the milk
- start the motor
- have your breakfast
- tell the story
- get up
- write the letter
- send the telegram
- read the newspaper
- shut the door
- bring the ball
- buy the book
- sell the scooter
- pay for the hat
- make the bed

30

Haven't you done it yet?	**No, I still have to do it**

1. Haven't you written that letter yet?
2. Haven't you sent the telegram yet?
3. Haven't you bought a new clock yet?
4. Haven't you sold your house yet?
5. Haven't you paid for the repairs yet?
6. Haven't you made up your mind yet?

31 a **Jennifer Williams was fifteen years old**

My sister is twenty.	How old was my sister last year?	How old will she be next year?
My brother is fourteen.	How old was my brother three years ago?	How old will he be next year?
My mother is forty-one.	How old was my mother two years ago?	How old will she be next year?
My father is forty.	How old was my father last year?	How old will he be next year?

b *"will be" or "was"?*

Ted is 13. He _____ 14 next year.
Sam is 14. He _____ 14 last April.
Alice is 25. She _____ 26 on her next bithday.
Pat is 19. She _____ 20 next week.
Mum is 41. She _____ only 21 when I was born.
Dad is 40. He _____ 19 when he married.
Aunt Sara is 80. She _____ 81 next summer.
Uncle Peter is 81. Next year he _____ 82.

c Ask a friend how old he was last year
he was two years ago
he will be next year
he will be on his next birthday
he will be when he leaves school
he will be when he gets married

Chapter 7

32

Did you tell him to come here? **go away**
No, I told him to go away.

1. Did you ask her to stand up? sit down
2. Did you order them to come home at six? at eleven
3. Did she beg them to give her silver? gold
4. Did you expect them to tell everything? keep quiet
5. Did they want me to drive them there? give them money

33

It was dark.
What do you think I wanted him to do?
You wanted him to put the light on.

1. He was running in the corridor.
   What do you think I ordered him to do? walk
2. She was giving everybody money.
   What do you think I wanted her to do? give
3. They were visiting all their friends.
   What do you think I asked them to do? visit
4. The rich man was giving away silver.
   What do you think I begged him to do? give
5. They always said 'hullo' to people.
   What do you think I expected them to do? say
6. He was talking during the exam.
   What do you think I told him to do? be

34 *Read this with a friend, please*

It's a dark and windy night in the middle of November. Two men are standing at the bus stop by the cemetery.

Hullo, George, I haven't seen you for a long time.

No, I've not been too well lately.

Why don't we meet for lunch some day? I'm usually at the Horse's Head at lunchtime.

Oh, I used to go there for lunch, too. But I never go there now.

Well, I usually go for a drink in the evening. We could have a drink together.

I'm sorry. I used to drink but I have given it up. I never drink now.

Would you like a cigarette? I usually smoke 20 a day but I am trying to stop.

Not for me, thank you. I used to smoke, but I have stopped now. You should too.

Yes, I know. Well, you don't smoke or drink. You must be a sportsman. I usually play tennis on Fridays. What about a game?

Sorry, Henry. I used to play a lot of tennis, but nowadays I never do. Thanks all the same for asking me.

That's all right. Where is that bus? I usually catch it at six.

You mean, 'used to catch', Henry. You'll never catch that bus again.

What do you mean? That bus goes to Hall Road where I live.

You mean, 'used to live', Henry. Didn't you know you were dead? You died this afternoon. I am a ghost, too.

35 a *Look at these tables, please*

the present

Nowadays Tom	usually generally	gets up	at 7 o'clock
	is in the habit of	getting up	

the past

My grandfather	usually generally	got up	at 6 o'clock
	was in the habit of	getting up	
	used to	get up	

b

Do you usually walk to school? **No, but last year I used to walk to school.**

Do you usually cycle to school?
Do you usually run home?
Do you usually go to bed at 9?
Do you usually have breakfast at 10?
Do you usually have dinner at 5?
Do you usually watch TV in the evening?
Do you usually go to the cinema on Saturday?

c

I used to run there ⟶ I was in the habit of running there.

I used to work late at night.
I used to do my homework after school.
I used to play tennis in the afternoon.
I used to listen to pop music.
I used to play the guitar.
I used to read English books

d *Now change the following sentences in this way:*

I used to run there ⟶ I **generally / usually** **ran there**

1. I used to walk there
2. He used to cycle there
3. I used to read detective stories
4. She used to get up at 6 o'clock
5. I used to fall asleep at once
6. She used to write to him every week
7. They used to do their homework in the evening
8. They used to drive about every Sunday
9. The girls used to buy sweets every afternoon
10. He used to study hard
11. They used to paint the house every year

36 **He has a shave every morning ⟶ He shaves every morning**

1. He has a swim before breakfast every day
2. She has a walk with her dog every evening
3. We have a sleep after lunch
4. The cyclists have a rest after every ten miles
5. The boys have a race home after school
6. I always have a look in the pet-shop every evening
7. Our dogs have a fight whenever they meet
8. Grandfather always has a wash in the lake

37 **Mr Wilson loves to tell Bill stories ⟶ He enjoys telling Bill stories**

1. Jack loves to play football
2. They love to bathe in the sea
3. We love to eat dinner in the garden
4. They love to give parties
5. She loves to listen to records

Enligt förlagsreklamen skriver granskaren i sitt utlåtande: "Tillhörande Workbook är helt upplagd på samma sätt som föregående böcker i serien med många fyndiga och omväxlande övningar, såväl för individuellt arbete som grupparbete." (Skolförlaget Gävle, This way.)

I This way-systemet ingår särskilda komponenter, som vänder sig speciellt till specialklasselever, och lågpresterande elever i allmän kurs. Här betonas, i förlagspresentationen såväl som i författarnas lärarhandledningar, att "huvudvikten lagts på de passiva färdigheterna: hör- och läsförståelse. Grammatiska moment övas flera gånger och på många olika sätt. Med jämna mellanrum återkommer stimulerande pysselövningar". (Skolförlaget Gävle, This way Basic.)

Granskaren av ett sådant läromedel, har enligt samma reklamfolder skrivit följande utlåtande till Statens Läroboksnämnd: "... författarna (har) med detta material lyckats med sin uppgift. De har skapat ett material, som är väl tillrättalagt för de elever, det är skrivet för. Om eleverna följer dessa böcker med sina fasta ramar, bör de kunna känna sig tillfredsställda med de resultat de kommer att uppnå".

Apropos texterna i This way 7S gör författarna denna kommentar i tillhörande lärarhandledning (Mellgren, Walker, 1968): "I görligaste mån har vi försökt skräddarsy texterna så att de lämpar sig för övning av ett speciellt moment. Ofta har vi gjort övningarna först och sedan textstycket. Men hur många exempel som helst på en viss företeelse kan inte plockas in i en text om inte den ska verka konstruerad." (S. 3.)

Förlaget framhåller i sin reklam till lärarna att "Författarna till This way har strävat efter att eleverna redan i åk 3 skall få uppleva språket som ett levande instrument för muntlig kontakt." (Skolförlaget Gävle, This way.)

Kommentar

Enligt min uppfattning är det just upplevelsen av levande inslag som försvåras genom denna typ av läromedel, som snarare speglar en mekanisk uppfattning om språkutveckling och kunskapstillägnelse. Frågan är om de elever, som kanske fått syssla med dessa typer av övningar i engelska alltifrån åk 3, förutom alla de övningar av samma slag som förekommer inom andra ämnen (jfr. Oä t.ex.) redan från åk 1, verkligen kan uppfatta dem som lika fyndiga, omväxlande och stimulerande, som granskarna gör. För mig framstår detta snarare som passiviserande och som en underskattning av barnen och ungdomarna såväl som av lärarna och deras krav på undervisningsinnehåll. Det förefaller inte troligt att granskarna i sin bedömning vägt in, vad som här kallas estetiska kvaliteter i innehållet – dvs. innehållets förmåga att väcka en mental aktivitet till liv hos den lärande.

Några direkta iakttagelser beträffande den praktiska tillämpningen av läromedel i engelskundervisningen, finns redovisade i en undersökning "Flexibla grupper i engelska på högstadiet" (Ahlström & Jonsson 1978). Författarna efterlyser här, med utgångspunkt från klassrumsobservationer som gjorts under en tvåårsperiod,

möjligheter att åstadkomma förnyelse och bryta rutiner i undervisningen. Man saknar perspektiv och sammanhang i den information som skolan förmedlar, liksom även intellektuellt mer stimulerande material i läroböckerna. En mer allsidig presentation behövs såsom bas för träning i kritiskt tänkande, argumentationsteknik samt för att vänja elever att väga samman olika synpunkter. Man fäster här också särskild uppmärksamhet på de långsamma elevernas situation. Man ifrågasätter i detta sammanhang, huruvida de extra insatser i form av repetitiva inslag, som bäst anses kunna kompensera deras svagheter, verkligen är adekvata. Detta anser jag vara en fråga av stor vikt att studera mer ingående.

Exempel från svenskämnet

Beskrivning

Till sist några exempel ur läromedel i svenska. De första exemplen är hämtade ur ett system för mellanstadiet omfattande 6 komponenter per årskurs. Huvudboken heter Svenskbok 2, Färdighetsträning (Ekström & Pettersson 1974). Denna är i A4-format (200–220 sidor per årskurs) och innehåller huvudsakligen uppgifter, som visar stora likheter med här tidigare nämnda arbetsböcker. Se följande sida för grammatikträning (s. 20).

10. Placera substantivformerna rätt

Nu ska du få arbeta med dessa åtta substantivformer:

spöken	tupp
hjärta	tuppar
spökena	tupparna
systern	tuppen

Skriv dem på rätt rad här nedan.

OBEST. SING. *vilken/vilket*

EST. SING. *den/det här*

OBEST. PLUR. *vilka*

EST. PLUR. *de här*

11. "Vilka" eller "de här"?

Alla substantiven här står i plural. Skriv ordet "de här" framför varje substantiv som står i *bestämd form plural.* Skriv "vilka" framför varje substantiv som står i *obestämd plural.*

bakelser	länder
bönderna	nätter
fönstren	smyckena
händerna	ögon

Sätt nu in substantiven i rätt spalt.

BESTÄMD PLURAL	OBESTÄMD PLURAL
De här	Vilka

Hur känner man alltså igen ett substantiv i plural?

egel: Pröva med "de här" ler "vilka".

Framför ett substantiv i plural kan man sätta "de här" eller "vilka".

12. Stryk under de substantiv som står i plural

Pröva genom att säga "de här" eller "vilka" framför dem.

blixten	citroner	flätan	fängelse	havet	håren
hängslen	kläderna	rasten	sprit	öron	

Färdigheten (lusten?) att skriva brev och vykort instrueras eleverna (11 år) att bland annat träna på följande sätt (s. 111–112):

Diskutera när man skriver brev och när man skriver vykort. Varför skriver man? Till vilka skriver man?

Vad du ska lära dig

Du ska arbeta med brev och vykort för att lära dig hur man
- inleder brev och vykort
- undertecknar brev och vykort
- skriver på skilda sätt i brev och vykort.

Kom ihåg

När du skriver brev eller vykort ska du skriva
- ort och datum längst upp till höger
- inledningsfras
- tankar och händelser
- underteckna med ditt namn.

Hur man skriver vykort och brev

■ PAR **1. Läs vykortet och brevet**

■ PAR **2. Likheter mellan brev och vykort**

Tänk inte på innehållet utan på allmänna likheter.
Skriv dessa.

■ PAR **3. Skillnader mellan vykort och brev**

Läs igenom och tänk på skillnader i innehållet.
Kan ni finna några skillnader i sätten att uttrycka sig?
Skriv dessa.

Om ni hinner

Försök formulera några regler för vad man ska tänka på beträffande innehållet, när man skriver brev och vykort.

BREV VYKORT

Redovisning

Gå igenom likheter och skillnader mellan vykort och brev. Formulera regler tillsammans och skriv ner dessa här ovan.

Du skickar hälsningar från din resa

■ ENSKILD

4. Vykort till din kompis

Du är på resa och skriver hem till din kompis.
Var är du? Till vem skriver? Vad har du upplevt?

Kom ihåg

När du skriver vykort ska du skriva
- ort och datum
- inledningsfras
- mycket kortfattat (i telegramstil) om vad du upplevt
- ditt namn, dvs underteckna
- namn och adress på den du skriver till, längst till höger på kortet.

Gör ett vykort av teckningspapper 15x10 cm. Rita linjer som på vykortet s 110.

■ ENSKILD

5. Brev till din kompis

Du är på samma resa som i uppgift 4 men har nu fått

Att utnyttja ett bibliotek tränas bl.a. på följande sätt i samma bok (s. 121).

■ ENSKILD

8. Besök biblioteket

För den här övningen behöver du ett bibliotek, skolans kanske. Lös där följande uppgifter.

1. Skriv på raden nedan ett ämnesområde du är intresserad av.

2. Skriv här nedan hur du ska bära dig åt för att finna ditt ämne, då du kommer till biblioteket.

a)

b)

c)

d)

3. När ni kommit till biblioteket ska du själv söka dig fram till rätt hylla för ditt ämne.
4. Välj ut en intressant bok inom ditt ämne.
5. Sätt dig och titta en stund i den bok du valt. Läs när du ser något intressant och skriv stödord i din skrivbok, om du behöver.

■ GRUPP

6. Berätta i grupper om 3–4 elever litet om den bok du valt ut och tittat i.

■ ENSKILD

9. Finns boken på biblioteket?

Om du hinner

Gå tillbaka till uppgift 5 på s 117. Välj ut tre av böckerna. Finns de i skolans bibliotek?

Kommentar

Hämmas eller underlättas barns språkutveckling samt möjligheter till levande, spontan kommunikation genom en undervisning via skriftliga instruktioner av här redovisat slag? Vad händer med barns skrivglädje/kunskap, liksom även lust, glädje och beredskap att låna böcker i ett bibliotek om bibliotekssträningen består av ovan redovisade övningar plus ytterligare 7 sidor biblioteksövningar av likartat

tekniskt formella slag? Vilka konsekvenser får sådana självinstruerande övningar för kontakten mellan lärare och elev? Denna opersonliga och stereotypa handledning via skriftliga instruktioner bör jämföras med den personliga handledning, som barn till bokvana föräldrar kan få fortlöpande under hela sin uppväxt och i anslutning till spontant uppkommande intressen (se nästa kapitel).

Ett heltäckande läromedelssystem i svenska för högstadiet omfattar följande komponenter enligt förlagsreklamen:

Svenska för högstadiet
av Rolf och Lilian Falkenland är ett nytt, heltäckande studiematerial.

För varje årskurs finns en lärobok med titeln Svenska. Högstadiet 1, 2, 3, **Studiebok** åk 7, åk 8, resp åk 9, samt två läseböcker med titeln Fantasi & Fakta 1, 2, 3, **Upplevelseläsning** och Fantasi & Fakta 1, 2, 3, **Informationsläsning** åk 7, åk 8, och åk 9.

Studieboken är det centrala läromedlet i varje årskurs. Den innehåller grundbehovet av studiematerial för alla huvudmoment utom läsa, vars stoff står i Fantasi & Fakta. Till varje Studiebok hör ett Lärarhäfte innehållande anvisningar, förslag till årskursplanering jämte kommentarer, och manus till ljudbandsövningarna.

Studiebok åk 7
Läro- och övningsbok i ett.
Lärostoffet kan direkt följas upp med rikliga, konkreta övningsuppgifter. Stark tonvikt på studieteknik och färdighetsträning. Laborativt grepp på övningarna i rättstavning, ordkunskap och grammatik. Facit.
Studiebok åk 8
Översiktlig disposition i avsnitt som direkt svarar mot läroplanen.
Grundlig träning av basfärdigheterna. Fast strukturerad studiegång förankrad i årskursplan och målbeskrivningar. Facit.
Studiebok åk 9
Fullbordar kursen enligt de uppdragna linjerna. Konkretion.
Stöd åt elevernas egen kreativitet.
Nya moment är litteraturkunskap, språkhistoria, dialekter. Facit.

Fantasi & Fakta
heter läsmaterialet till Svenska för högstadiet. Till Upplevelseböckerna hör ljudband med norska och danska.

Fantasi & Fakta 1 (Åk 7)
Upplevelseläsning
Informationsläsning med Facit
Arbetshäfte till Informationsläsning

Fantasi & Fakta 2 (Åk 8)
Upplevelseläsning
Informationsläsning med Facit
Arbetshäfte till Informationsläsning

Fantasi & Fakta 3 (Åk 9)
Upplevelseläsning
Informationsläsning med Facit
Arbetshäfte till Informationsläsning

Fantasi & Faktaserien
Pocketantologier för fri läsning
Helt fristående från läromedelsserien Fantasi & Fakta 1 – 3.
Djurvänlig: **Hästar, hästar!**
Dramatisk: **Teater**
Kul: **Humor**
Kusliga: **Rysare** och **Skräck**
Rå men hjärtlig: **Ung kärlek**
Spännande: **Äventyr**

I "Svenska, Högstadiet 1 – Studiebok åk 7" 191 sidor (Falkenland 1979) handlar första avsnittet om studieteknik. Det inleds med följande helsidesbild samt förteckning över vad som skall tränas i avsnittet.

1. Hur man studerar i skolan och hemma
2. Hur man lyssnar och antecknar
3. Hur man tolkar tabeller och diagram
4. Hur man använder AV-hjälpmedel
5. Hur man studerar och redovisar ett arbetsområde

Första momentet – "Hur man studerar i skolan och hemma" – behandlas på följande sätt för de tolvåriga (!) eleverna. (Karaktären på uppgifterna är likartade boken igenom):

Studieteknik

1. Hur man studerar i skolan och hemma

MÅL

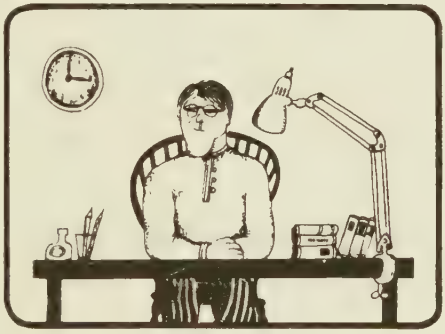
- att känna till vissa grundläggande studietekniska färdigheter
- att vara medveten om några fördelar med att arbeta i grupp
- att utveckla förmågan att studera på egen hand och att arbeta i grupp

När man studerar bör man tänka på följande.

- Hur är min arbetsplats ordnad?
- Är belysningen rätt placerad?
- Är belysningen tillräckligt god?
- Har jag rätt utrustning framför mig?

Du går i skolan för att lära dig saker och ting. Att lära sig innebär alltid en viss grad av ansträngning. För att lättare lära sig en viss sak gäller det

att vara intresserad
att kunna koncentrera sig
att läsa på rätt sätt
att lyssna aktivt
att anteckna
att fråga om sådant man inte förstår
att planera sitt arbete
att repetera
att vara i god kondition



Man kan studera på flera sätt.
Du kan studera för dig själv hemma eller i skolan.

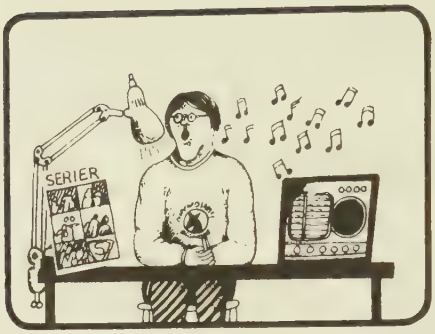
Du kan arbeta tillsammans med en kamrat.

Du kan arbeta i grupp.

1 Så här bör alltså ditt skrivbord se ut, när du sitter och läser.

1.1 Varför skall ljuset komma *från vänster*, när en högerhänt person sitter och skriver?

1.2 Varför bör man ha en penna till hands, när man studerar?



2 Den här arbetsplatsen är däremot inte lämplig ur studiesynpunkt. Skriv *tre* saker på bilden som bör ändras.

_____

_____

_____

_____

Att arbeta tillsammans med en kamrat

Det finns flera fördelar med att *arbeta två och två*:

- man kan hjälpa varandra
- man kan förhöra varandra
- man kan dela upp arbetet, ta en del var

Lös en av dessa uppgifter *två och två* (en elev skriver):

3.1 samla så många ord som möjligt som har med sommaren att göra

3.2 samla ord om ett skolämne (t.ex. matematik, biologi)

3.3 samla ord om en hobby (t.ex. frimärkssamlande fotografering)

Att arbeta i grupp

När man arbetar i grupp kan man lära sig:

- att samarbeta
- att ta hänsyn till andra
- att fördela arbetet
- att se ett problem ur många synpunkter
- att göra en redovisning omväxlande och intressant

Här följer nu några övningar att utföras i *grupp*. En elev är sekreterare

4.1 samla så många substantiv som möjligt som börjar på *p* (t.ex. pojke, pannkaka)

4.2 samla så många verb som möjligt på *s* (t.ex. springa, se)

4.3 samla så många adjektiv som möjligt på *r* (t.ex rolig, rak)

4.4 samla ord om ett fordon (t.ex. cykel, moped eller bil)

4.5 samla ord från en arbetsplats (t.ex. kontor, affär)

5 Lös denna uppgift *två och två* eller *i grupp*. Läs igenom följande text. Diskutera sedan tillsammans var dessa mellanrubriker passar in. Skriv in dem på rätt plats.

En tillbakablick **Jordbruket huvudnäring**

En splittrad stat **Dagens problem**

5.1 _____

Folkmängden i Indien (Indiska unionen) ökar med 33 000 om dagen, 12 milj. om året. Om befolkningen fortsätter att växa i samma takt, kommer Indien att inom 25 år ha 1 miljard invånare. Det stora problemet i dagens Indien är givetvis, hur man skall kunna klara av denna befolkningsexplosion. Den ekonomiska tillväxten räcker snart bara till för att bibehålla dagens låga levnadsstandard. Något utrymme för standardhöjning finns inte.

Befolkningsproblemet angrips på två sätt. Man försöker förmå indierna att frivilligt begränsa barnantalet,

och man gör stora insatser för att öka livsmedelstillgången. Bara 1 % av befolkningen beräknas tillämpa någon form av födelsekontroll.

5.2

Tidigare ansågs det nämligen allmänt, att problemen skulle kunna lösas genom en kraftig industrialisering av landet. Den indiska regeringen satsar nu emellertid på jordbruket och låter uppbyggnaden av industrin komma i andra hand. Det krävs enorma insatser, om Indiens jordbruk skall kunna ge större skördar. Under de ofta förekommande torkperioderna blir det svår missväxt. I den nya femårsplanen för jordbruket ingår en kraftig utbyggnad av de konstbevattnade arealerna. Även under år med normala skördar ger jordbruket för litet. Jorden brukas på ett föråldrat sätt, utsädet är dåligt och bristen på handelsgödsel mycket allvarlig. 1943 svalt 1 milj. människor ihjäl. Det rådde ingen allmän spannmålsbrist i Indien, men man kunde inte få fram spannmål till bristområden från områden där skördarna varit goda.

5.3

Strax efter det att portugiser och holländare kommit till Indien (ca 1500), upprättades där det mäktiga välde, som brukar kallas Stora Moguls rike. Detta välde hindrade européerna från att lägga under sig Indien.

I början av 1700-talet upplöstes Stora Moguls rike. Oron i landet gynnade européerna, som från sina handelsstationer utvidgade sina maktområden. I slutet av 1700-talet lades Indien under engelsmännen. Indien betraktades som den värdefullaste besittningen inom 1800-talets brittiska imperium.

Under tiden mellan de båda världskrigen uppstod självständighetsrörelser i Indien. En av de stora ledarna var Mahatma Gandhi. Det dröjde dock ända till 1947, innan Främre Indien fick sin självständighet. Friheten medförde stora offer och lidanden. Motsättningarna mellan hinduer och muslimer gjorde det nödvändigt att upprätta två stater, det islamska Pakistan och den huvudsakligen hinduiska Indiska unionen. Blodiga strider ägde rum och drygt 7 milj. människor tvingades passera de nya statsgränserna som flyktingar.

5.4

Den språkliga och religiösa splittringen i Indiska unionen är mycket stor och försvårar samarbetet inom landet. Indien har 14 stora huvudspråk och dessutom mer än 200 dialekter och stamspråk. Ett av huvudspråken är hindi. Det gjordes till Indiens officiella språk i början av 1960-talet. De icke-hinditalande protesterade våldsamt och oroligheter ägde rum. Sedan 1967 är engelska officiellt språk vid sidan av hindi.

I religiöst hänseende är de flesta indier hinduer, men inom republiken finns också muslimer, kristna, sikher och buddhister. Trots att Indien i många avseenden moderniserats, lever det i lag förbjudna kastväsendet kvar med stor envishet.

(Ur R[illegible]ex Band 2 F[illegible] Nok

Extrauppgift

6.1 Vilket arbetssätt tycker du är bäst? Kryssa för.
- ☐ att arbeta individuellt (= var och en för sig)
- ☐ att arbeta ihop med en kamrat
- ☐ att arbeta i grupp

6.2 Varför tycker du bäst om det arbetssättet? Motivera!

Läraren har tillgång till facit för att underlätta rättandet. Det ser ut på följande sätt för detta avsnitt:

STUDIETEKNIK

1 Hur man studerar i skolan och hemma
1.1 Då skuggar inte handen det man skriver
1.2 Om man behöver anteckna eller stryka under något
2 a) lampan skall vara till vänster om pojken
b) radion stängas av
c) serietidningarna läggs undan
5.1 Dagens problem
2 Jordbruket huvudnäring
3 En tillbakablick
4 En splittrad stat

Kommentar

En tolvårig pojke hade följande synpunkter på denna sin lärobok: "Jag tycker den är bra på sätt och vis — den är slö liksom och det är ungefär vad man orkar i skolan. Den är väl gjord för såna som inte vågar hitta på något själv. Men jag vet inte om den är bra för en."

Jag skulle vilja lägga till en undran i vilken mån ett sådant här material — med tillhörande facit — kan vara bra för läraren heller. Hur påverkas man som lärare av att, kanske år efter år och kanske under större delen av skoldagarna, planera en undervisning utifrån liknande material? Ett syfte med denna typ av självinstruerande uppgifter sägs vara att läraren därigenom får tid över för de svagare eleverna. Men hur tillvaratas den tiden? Kan ens en ovanligt kunnig, självständig, känslig och fantasifull lärare göra undervisningen stimulerande för barnen med stöd av detta material. Och vad händer med den vanlige lärarens undervisning?

Att lära sig studera hemma och i skolan är en ytterligt komplex förmåga, som här tränas på ett begränsat och isolerat sätt på tre läroboksidor inom *ett* ämne. Vad tillförs eleverna egentligen av värde genom dessa stereotypa övningar. Träningen av studieförmågan är väl något som bör ske ständigt och naturligt från så tidig ålder som möjligt och inom alla ämnen.

Inom svenskämnets läromedelssystem förekommer även särskilt tillrättalagda texter och bredvidläsningshäften, antologier och korta avsnitt ur litterära alster m.m. (Se exempel "Fantasi & Fakta s. 85.) Även här ingår ibland självinstruerande uppgifter för eleverna. Uppmärksamheten riskerar därmed att också i detta sammanhang främst fästas vid enkla, okomplicerade och faktabetonade aspekter i texterna. Möjligheterna att, med dessa texter och uppgifter ur olika för skolbruk särskilt producerade läroböcker, väcka och vidmakthålla ett läsintresse, bör ifrågasättas.

En risk är här uppenbar enligt min uppfattning. G. Ekstrand (1977) har väl formulerat den då han angående undervisningsfilm kontra idéfilm framhåller att många fortfarande mäter en undervisningsfilms värde enbart i det antal fakta som

filmen innehåller, medan "En upplevelsemässig och konstnärlig framställning kan få oss att se, känna och reagera. Den ställer problem under debatt mer än redovisar fakta. Den väcker intresse för idéer och sammanhang och stimulerar oss att öka vårt vetande. Helhetsupplevelsen är det viktiga – därför är det som regel också olämpligt att introducera filmen med påpekanden om vad eleverna särskilt bör uppmärksamma eller frågor som de ska söka svaren på under visningen (eller läsningen – min anm.). Uppgifter av det slaget distraherar eleven i upplevelsen – på samma sätt som en efterbehandling ofta banaliserar upplevelsen i stället för att fördjupa den."

Det läromedelsinnehåll, som här presenterats, speglar enligt min uppfattning ett mekanistiskt distributionstänkande vad gäller kunskapsutveckling. Varken lärare eller elev ges tillräckligt utrymme åt eget aktivt, kritiskt tänkande och skapande. Detta kan få negativa konsekvenser särskilt för de barn som även utanför skolan saknar sådan stimulans, som kan få skolans innehåll att framstå som meningsfullt. Jag vill här erinra om vad stressforskaren Marianne Frankenhaeuser menar angående betydelsen av stimulationens karaktär (se s. 34). "Det är stimulationens *kvalitativa karaktär* och *tidpunkten* för när den sätts in som avgör om den berikar eller stör individens utveckling."

Avhandlingen har hittills främst behandlat faktorer med anknytning till *innehållet i de böcker* som skolan använder sig av. Nästa kapitel handlar främst om *boken som företeelse* samt den studietekniska betydelsen av att den obligatoriska skolan ger barnen rika och varierande tillfällen att handskas med den "vanliga" boken som objekt hela skoltiden.

Kapitel 5

Studieteknik och livslångt lärande

"The freedom to learn must itself be taught."
(David Hawkins, 1972)

Förmågan att använda tryckta medier

Friheten att lära är i dagens samhällen bland annat avhängig av i vilken mån individen fritt kan och vill finna vägen till och utnyttja böcker och andra tryckta medier i omgivningen.

Skolan sysslar i hög grad med böcker och utgör många barns första och kanske enda tillfälle till egentlig kontakt med boken som fenomen. Olika barn har mycket olika erfarenhet av böcker vid skolstarten. I en miljöstudie från socialstyrelsen 1972, konstateras att 1/4 av tillfrågade föräldrar aldrig läser sagor för sina barn (Fagerström 1976). För vissa barn är företeelsen bok något konkret, för andra är den en abstraktion vid skolstarten. På vilken utvecklingsnivå härvidlag befinner sig ett barn som från spädbarnsåren vistats i en bokrik miljö till skillnad från ett barn, som vid skolstarten över huvud taget ej kommit i kontakt med företeelsen – där böcker ej ingått i omgivande vuxnas medvetande eller verklighet? Tar skolan – liksom även förskolan – tillräcklig hänsyn till de skilda möjligheter att förvärva kunskap om boken som objekt, som barn har p.g.a. skiftande uppväxtmiljöer? Erbjuder skolan den inlärningsmiljö, som kan befrämja ett aktivt och fritt användande av böcker och andra tryckta medier hos alla elever?

För en närmare belysning av ovannämnda frågor har jag funnit skäl att åter anknyta till tankegångar hos John Dewey och Jean Piaget. Dewey sökte en teori om upplevelsers och erfarenheters betydelse för undervisning. Han pekade på betydelsen av att det finns ett organiskt samband mellan undervisning och personliga erfarenheter. (Dewey 1938 bl.a.)

Både Dewey och Piaget betonar kunskapernas aktiva natur – att kunskaper växer fram ur handlingar och konstrueras aktivt av personen. Piaget skiljer mellan sådan kunskap som kan sägas vara härledd ur handlingar och sådan som är härledd ur förhållanden i omvärlden. Varje miljömässigt härledd kunskap förutsätter en ram av någon tidigare handlingshärledd kunskap. Detta utgör enligt Hans G. Furth (1969) själva grundvalen för vad Piaget kallar biologisk intelligens. Ett ting i världen blir ej ett föremål för kunskap förrän organismen interagerar med det och gör det till ett objekt.

Den biologiska funktionen av att ha kunskap om ett objekt i omvärlden är att reagera på det på ett adaptivt sätt. Med ökande adaptation i den mentala utvecklingen kommer den odifferentierade företeelsen "organism-in-environment" att struktureras till "organism-knows-environment". Den struktur som på så sätt byggs upp utgör intelligensen, vilken betraktas som det allmänna ramverk inom vilket vi har kunskap om världen. En fysisk företeelse, som organismen ej reagerar på, är helt enkelt inte någon företeelse ur biologisk synpunkt. (Furth 1969.)

Man kan överföra detta resonemang till att gälla olika barns förhållande till och kunskap om företeelsen bok. Att kunna handskas med de tryckta medier, som utgör en viktig del av kulturen, har med att känna sin omvärld att göra. Det tryckta ordet har en central funktion för individers liv och möjlighet till delaktighet i nutidens utvecklade samhällen.

Barns uppväxtmiljöer skiftar vad gäller deras möjligheter att utveckla en kunskap om boken som företeelse i tillvaron (jfr. Bourdieu s. 19). De tillfällen att handskas med böcker från tidig ålder, som ges dem, är beroende av de vuxna i deras omgivning och deras inställning till böcker. Earl C. Kelley har i boken "Education for what is real" (Kelley 1947) behandlat frågor av betydelse också när det gäller att hos barn utveckla en förståelse för hur och varför böcker kan användas. Han utgår ifrån den tyske psykologen Adelbert Ames' perceptionsexperiment och menar att våra perceptioner inte rätt och slätt kommer från objekten ikring oss utan från våra tidigare erfarenheter som fungerande och målinriktade organismer – en bok saknar i sig mening och blir endast vad var och en gör den till. Boken saknar betydelse för barnet – observeras kanske inte ens – såvida barnet inte gör något med den eller med anknytning till den. Vad barnet gör beror på hur hans tidigare erfarenheter och föresatser påverkar situationen.

Enligt Kelley förblir böcker abstraktioner för barn så länge de ej tillåts att i olika sammanhang handskas med dem. Boken blir konkret när den används och relateras till den upplevande organismen.

Dessa tankegångar anknyter till vad som ovan redovisats av Piagets teorier. De är av betydelse för förståelsen av vilka mekanismer, som kan spela in, när det gäller att lära barn att handskas med boken som företeelse på ett intelligent sätt.

Vissa barn är sedan tidig ålder väl förtrogna med boken som företeelse. Böcker har hela tiden funnits i deras omgivning och de har sett hur de personer, som står dem närmast, har handskats med böcker. Dessutom har de fått känna på hur dessa personer i olika lustbetonade sammanhang visat sig angelägna att även barnet skall förstå hur man kan ha roligt med böcker och vad man kan få ut av dem. Föräldrarna kanske fungerar som en sorts bibliotekarier fast bättre då de, på grund av bättre kännedom om barnet och större intresse för det enskilda barnet, får andra möjligheter att hitta böcker som kan tala till just det barnet, just då det är mottagligt – intresserat av en viss sak. Därmed har de bättre förutsättningar att få barnet att förstå meningen med boken. Dessutom finns föräldern ofta till hands och kan följa upp och diskutera de upplevelser barnet får i boken. De har därmed även chansen att anknyta den till barnets konkreta verklighet och intressen för stunden.

Det finns skäl att förmoda att barn till föräldrar med låg utbildning – vilka presterar sämre i skolan (Wågström 1973) och även i förhållandevis hög grad avstår ifrån högre utbildning (Statistiska centralbyrån, 1979) – oftare saknar upplevelser av ovannämnda slag i hemmen under sin uppväxttid. I en internationellt jämförande studie över läsförståelse i femton länder av olika utvecklingsgrad (Thorndike 1973) pekar ett av huvudresultaten på familjebakgrundens betydelse för barns läsförståelse, vilket framgår av detta citat:

"in the developed countries an appreciable prediction of the reading achievement of individual students–and an even more substantial prediction of the average reading achievement of children in a school–is provided by information about their home and family backgrounds. A dominant determiner of the outcome from a school in terms of reading

performance is the input in terms of the kinds of students that go to the school. When the population of a school comes from homes in which the parents are themselves well educated, economically advantaged, and able to provide an environment in which reading materials and communications media are available, the school shows a generally superior level of reading achievement" (s. 177).

Följande händelse ger ett konkret exempel på olika barns perceptuella förmåga att uppfatta boken som objekt. En bokintresserad mamma läste en gång en saga högt för sin egen förstaklassare och en klasskamrat till honom, som kom från ett hem utan böcker. Hon kände också till att denne pojke hade stora koncentrationssvårigheter i skolan, vilket hon bland annat kunnat iakttaga på åhörardagar. Han blev genast mycket fascinerad av sagan de läste och visade inga koncentrationssvårigheter vid läsningen. När de läst färdigt pratade de lite och hon frågade bland annat hur han gillade att gå till skolbiblioteket. "Usch, det är urtråkigt!" förklarade han med stort eftertryck. Hon blev förvånad över hans stora motvilja, som inte stämde med hans reaktioner under deras samtal om böcker. På frågan varför han tyckte det var så tråkigt svarade han: "Jo, för dom har inga bilderböcker." Då opponerade sig hennes pojke ljudligt (han hade varje vecka tagit hem 2—3 bilderböcker från skolbiblioteket) och påpekade att det ju fanns massor av bilderböcker där. Kamraten svarade då mycket förvånat och ganska frågande "Jaså, dom har jag aldrig sett."

Den ene hade inte *sett* böckerna fast dom fanns där, vilket den andre, enligt Piagets och Kelleys synsätt, hade särskilt goda förutsättningar att på egen hand uppfatta, som en följd av att han bl.a. fått handskas med böcker hemma. Därmed hade han fått kunskap om företeelsen som objekt och utvecklat en första förutsättning för att självständigt kunna använda boken som redskap i en vidare kunskapsutveckling. Vad som upplevs verkligt för en elev upplevs ej som verkligt för en annan. Det är genom känslan av verklighet som vi får vår säkerhetskänsla, och den måste vi ha för att få självförtroende att göra något – att handla. (Kelley 1947.) Om själva undervisningssituationen och inlärningsmiljön ej stämmer överens med elevens tidigare aktiviteter och erfarenheter, upplevs undervisningssammanhanget som overkligt och förmågan att agera begränsas.

Tar man i grundskolan tillräcklig hänsyn till dessa stora skillnader barn emellan vad gäller kunskapen om själva företeelsen bok? Får alla barn under sin skoltid tillräckligt stöd att uppfatta böcker som någon påtaglig del av sin verklighet? Så länge skolan och samhället i övrigt i så hög grad omfattar information via det skrivna ordet, bör skolan dra de pedagogiska konsekvenserna av de skillnader, som finns i detta utgångsläge. Skolans roll härvidlag är central med tanke på att det är den enda institution som når alla barn. Dessutom är det den institution som, med hänsyn till sina resurser och sitt syfte, borde kunna ha bäst möjligheter att, näst hemmen, lära känna barnen och konkretisera boken för dem genom att i olika sammanhang anknyta den till barnens egen värld och även låta dem handla med utgångspunkt ifrån böcker.

En lärare och skolbibliotekarie förklarade, utan att bli motsagd, på ett stort

möte för skolbibliotekarier i grundskolan, att det inte är någon idé att ta med barnen till skolbiblioteket förrän i årskurs tre, då de kan läsa. Hon gav därmed uttryck åt en åsikt, som ej är förenlig med möjligheter att konkretisera boken som företeelse, som barn till bokintresserade föräldrar kan få i sina hem. Det är här fråga om en process som bör starta så tidigt som möjligt och som ej har något att göra med huruvida barnet kan läsa eller ej.

En annan lärare har berättat för mig hur hon, förutom att ofta läsa högt för barnen och ofta låta dem fritt välja och handskas med böcker, även låter dem göra egna "miniböcker" mycket snart efter skolstarten. Barnen lägger ner stort intresse och möda på dessa böcker och fröken hjälper dem att forma orden. Barnen gick in för uppgiften med liv och lust och fröken berättar hur en liten flicka hade kommit fram med sitt verk till fröken och frankt men med stort allvar förklarat att: "den här boken och min Nalle vill jag ha med mig i graven". Fröken var själv förundrad över intensiteten i flickans engagemang. Detta är ett exempel på hur lärare aktivt och engagerande kan konkretisera boken som företeelse för de yngsta skolbarnen genom att låta eleverna själva skapa böcker. Den franske pedagogen Célestin Freinet menade, av delvis samma skäl, att barnen i skolan bör ha tillgång till ett litet tryckeri och få tillfälle att själva trycka egna små texter (Freinet 1975).

Inom Unesco bedrivs pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete under rubriken Lifelong learning. Lennart Fredriksson och Kurt Gestrelius (1978) redovisar delar av detta arbete i en rapport. Här framhålls att begreppet livslångt lärande har blivit föremål för allt större uppmärksamhet och tillmäts avgörande betydelse när det gäller individers möjlighet till delaktighet i en snabbt föränderlig värld. Begreppet omfattar formellt och informellt lärande livet igenom. Hemmen, informationskällor ute i samhället och kulturen samt särskilda undervisningsinstitutioner har alla betydelse för individens förmåga till sådant kontinuerligt lärande. Till stor del beror det på vilka attityder till lärande och kunskaper i att utnyttja samhällets informationskällor, som skolan ger, om en vuxen kommer att utveckla god förmåga härvidlag, menar författarna.

Av vår kultur utgör tryckta medier en central och omistlig beståndsdel. Detta torde förbli fallet bra mycket längre än många föreställde sig under 60-talet, då optimismen inför andra och nya teknologier var särskilt stor, inte minst i Sverige.

Skolan litar i dag också i hög grad till tryckta medier. Men den misslyckas med sin uppgift att väcka och vidmakthålla ett läsintresse hos eleverna, enligt den statliga litteraturutredningen (SOU 1973:1). Därmed saknar eleverna en av de viktigaste förutsättningarna för att utveckla en god studieteknik.

Berättelser om hur ungdomar i grundskolans sista årskurs på avslutningsdagen bränner, river och skär sönder sina skolböcker talar ett tydligt språk. En undersökning visar att de läromedel som eleverna får som gåva i åk 9 i stor utsträckning ställs undan utan att någonsin användas – och att man inte sällan gör sig av med dem (DsU 1979:2). Enligt samma undersökning framkommer att material från skolbiblioteket betyder ytterst lite, enligt elevernas bedömning, vad gäller ämnet samhällskunskap i åk 9.

Det finns skäl att ställa sig frågan i vilken mån de texter och böcker, som eleverna huvudsakligen kommer i kontakt med i grundskolan, kan bidra till att det hos många elever utvecklas en allmän avsmak för böcker (jämför Smith s. 49). Att undersöka möjligheter och hinder för ett ökat och variationsrikt utnyttjande av skolbibliotekets böcker i undervisningen framstår som angeläget i detta perspektiv. Här finns viktiga hjälpmedel när det gäller att grundlägga positiva attityder till lärande och läsning. Dessutom utgör den obligatoriska skolans bibliotek en viktig grund för att vänja och träna människor att aktivt utnyttja bibliotek livet igenom.

Skolbiblioteket som läromedel i grundskolan

Termen skolbibliotek används i denna avhandling som samlingsbeteckning för olika tryckta medier inom skolan, som icke producerats särskilt för skolbruk. D.v.s. de i kulturen utanför skolan förekommande tryckta medier, vilka i viss mån finns representerade i skolans bibliotek.

I betänkandet avgivet av 1957 års skolberedning – Hjälpmedel i skolarbetet – framhålls vilken stor vikt som lagts vid skolbibliotekets funktion i undervisningen sedan lång tid tillbaka (SOU 1961:17 s. 81):

"1940 års skolutredning konstaterar, att skolbiblioteket är skolans mest mångsidiga instrument för undervisning och fostran och att det bör bli ett centrum i skolans arbetsliv. 1946 års skolkommission anser att biblioteket bör vara skolans hjärtpunkt och bör skapa förutsättningar för de nya arbetsformer som anbefalls. 1959 års utredning 'Skolbibliotekens framtida organisation' ser i skolbiblioteket ett i skolans dagliga arbete oumbärligt hjälpmedel, vars viktigaste funktion är att direkt och omedelbart tjäna undervisningen.

Inte enbart av ekonomiska skäl – allt studiematerial kan inte bli den enskilde lärjungens egendom, varför biblioteket måste spela en betydande roll för det dagliga skolarbetet – utan även av pedagogiska är biblioteket ett värdefullt hjälpmedel, som kan bidra till lärarnas möjligheter att åstadkomma en aktiv, individualiserande undervisning, som dessutom kan syfta till att ge eleven lust att efter skolans slut söka sig till bibliotek och fritt bildningsarbete."

I 1962 års läroplan för grundskolan ägnas ett särskilt avsnitt åt skolbibliotekens funktion och organisation. Detta finns ej med i 1969 års läroplan. Där har termen skolbibliotek utbytts mot bokrum, vilket närmast beskrivs som en lagerlokal för undervisningsmaterial. Här rekommenderas en decentraliserad förvaring av läromedlen till bokrum, klassrum, ämnesinstitutioner, materialrum eller andra läromedelsutrymmen. I en rapport från skolöverstyrelsens projekt "Biblioteket i grundskolan" (Skolöverstyrelsen 1979 (stencilerat utkast)), framhålls att biblioteket som funktion och institution i grundskolan, genom denna decentralisering, försvagats.

I samma rapport påpekas även att debatten om arbetsformer och arbetssätt i grundskolan varit livlig som en följd bland annat av SIA-utredningen (SOU 1974:53). Med kravet på ett förändrat arbetssätt, där bland annat ökad vikt fästes vid att träna eleverna att själva söka information, har följt behovet av en vidgad

syn på läromedel. Flera slag av informationskällor, i och utanför skolan, bör kunna användas i undervisningen. Dessa läromedel i vid bemärkelse kan enligt samma rapport t.ex. omfattas av vanliga böcker och tidningar, av bild- och ljudmaterial inklusive radio och TV, av företeelser i naturen och i det omgivande samhället, institutioner samt människor av olika kategorier. Biblioteket i skolan är för ett sådant informationssökande arbetssätt en oundgänglig basresurs. (Skolöverstyrelsen 1979.)

I ett delbetänkande till litteraturutredningen – "Litteraturen i skolan" (SOU 1973:1) – konstateras, som nämnts, att skolan misslyckats med att väcka och vidmakthålla ett läsintresse hos sina elever. Skolbiblioteken tillmäts här stor betydelse framför allt i svenskundervisningen, men även i andra ämnen. Man säger sig här inte kunna acceptera tendenser som funnits under slutet av 60-talet att överföra fiktionslitteratur och litteratur för förströelseläsning till folkbibliotekens barn- och ungdomsavdelningar. Här påpekas även att skolbiblioteken på inga villkor får isoleras från kommunbiblioteken. Angående skolbibliotekens organisation framhålls här att skolbibliotekets funktion är mångskiftande:

"Det skall tjäna lärarna i deras förberedelsearbete. Det skall bilda underlaget för elevernas självständiga arbete under lektionerna. Det skall möjliggöra en fri orientering i böckernas värld. Det skall tillhandahålla böcker för fri läsning och för hemlån. Funktionen gäller alla ämnen och alla skolstadier." (s. 47.)

Utredningen om skolans inre arbete – SIA (SOU 1974:53), behandlar bland annat skolbiblioteket under rubriken "Specialisering inom skolan" samt även i samband med frågan om innehållet i fria aktiviteter. Utredningen framhåller "de positiva såväl metodiska som sociala effekter som ett skolbibliotek, mer utnyttjat, skulle kunna få" (s. 691). I regeringens efterföljande proposition (Prop. 1975/76:39) påpekas även skolbibliotekets funktion när det gäller att åstadkomma mer laborativa och konkreta arbetssätt i grundskolan.

Vad gäller utbildningen av grundskolebibliotekarier konstaterar SIA-utredningen att klasslärare (åk 1–6) får viss biblioteksintroduktion under sin utbildning, något som saknar motsvarighet inom ämneslärarutbildningen (åk 7–9). De som fungerar som skolbibliotekarier i grundskolan är oftast lärare som saknar extrautbildning för sysslan.[1]

[1] Gymnasieskolans bibliotek har däremot, med undantag för gymnasieskolor med enbart yrkesinriktade linjer, mycket större resurser än grundskolans i fråga om lokaler, medier och personal. På gymnasieskolor med teoretiska linjer finns halv- eller heltidsanställda fackbibliotekarier och i många skolor även kontorist (Statens kulturråd 1978 s. 37).

SIA-utredningen påpekar att statistiken beträffande skolbibliotekarier på grundskolan är mycket bristfällig. Till övervägande delen är tjänsterna här konstruerade som arvodestjänster. Arvode utgår för intill 30 minuters öppethållande för service per påbörjat hundratal elever. Hittills har statsbidrag dessutom utgått för nedsättning av klasslärares undervisningsskyldighet för biblioteksarbete 1–4 lektionstimmar per vecka beroende på skolstorlek. Fr.o.m. läsåret 1978/79 har bestämmelserna om nedsättning slopats och statsbidraget ingår då i ett tilläggsbidrag till grundskolan. Drygt ett hundratal skolbibliotekarier i grundskolan har någon form av tjänst (hel- eller

Utredningen påpekar att debatten om skolbibliotekariernas utbildning under decennier varit och alltjämt är aktuell. Man framhåller dock att det på sikt bör vara möjligt att också inom grundskolan anställa fackutbildade bibliotekarier, något som Sveriges Lärarförbund mycket bestämt tar avstånd ifrån i sitt remissvar (Prop. 1975/76:39). Inte heller biblioteksutredningens (SOU 1969:37) förslag om utbildning av skolbibliotekarier för grundskolan (den s.k. sexmånaderskursen) vann någon anklang i remissinstanserna.

Enligt rapporten "Skola och folkbibliotek i samverkan" (Statens kulturråd 1978), har folkbibliotekarier, som ska arbeta inom skolan, behov av djupare kunskaper i pedagogik och metodik, än vad deras grundutbildning hittills gett.

Debatten kring skolbiblioteket i grundskolan, liksom även läromedlen över huvud taget, har varit livlig under 1970-talet. I denna debatt har jag också deltagit (Nobel 1972, 1973b, 1974b, 1975a och b, 1976a och b, 1978 samt 1979b).

Vid sektionen för läromedelsfrågor på skolöverstyrelsen, har man under senare år alltmer uppmärksammat bibliotekens roll i skolan. Projektet "Lärare-bibliotekarie i samverkan" (Odenstam, Svensson & Trotzig, 1977) har syftat till att integrera gymnasiebiblioteket i undervisningen och att ge eleverna färdighet i informationssökning (se även Aktuellt från skolöverstyrelsen – "Gymnasieskolans bibliotek", okt. 1976). Sedan 1977 bedrivs här även ett projekt rörande grundskolan kallat "Biblioteket i grundskolan". Ett utkast till rapport har utkommit (Skolöverstyrelsen, 1979) vid tiden för denna avhandlings tillkomst, liksom även flera arbetsrapporter som beskriver praktiskt försöksarbete vid olika skolor.

Praktiskt utvecklingsarbete kring elevers läsning av "vanliga" böcker i grundskolan har även bedrivits inom ramen för de pedagogiska utvecklingsblocken. Så har varit fallet, förutom i Uppsala, där jag gjort mina studier, även t.ex. i Göteborg (Rimsten-Nilsson 1976 och Grogarn 1979), i Eskilstuna och i Västerås. De försök i anslutning till SIA-utredningen, som bedrivits i Kalmar län, har även omfattat försök som gäller utnyttjandet av skolbiblioteket.

På flera håll har man under 1970-talets senare hälft gjort undersökningar kring läromedlen. Några rapporter har utkommit vid tiden för, och även efter färdigställandet av manus till denna avhandling. I möjligaste mån har jag sökt få med såda-

halvtid). Av dessa är ett fåtal besatta med fackutbildade bibliotekarier (d.v.s. bibliotekarier med examen från Bibliotekshögskola). Flertalet övriga tjänsteinnehavare har kortare SÖ-kurser och övriga saknar utbildning. SÖ:s tiodagarskurser har funnits med periodvisa uppehåll sedan 1932, fram till 1968 då den sista kursen gavs.

Under 70-talet har SÖ anordnat några sommarkurser med särskild inriktning på läromedelsfunktionärer i grundskolan. I vissa län finns studiedagar och flerdagarskonferenser med särskilt avpassat program för skolbibliotekarier i grundskolan och gymnasiet. Vissa kommuner har regelbundet lokala kurser för skolbibliotekarier. Vidare anordnar Sveriges allmänna biblioteksförening kurser och konferenser i skolbiblioteks- och läromedelsfrågor.

Utbildningen av folkbibliotekarier är tvåårig. Den fjärde terminen ("fördjupningsterminen") kan eleverna välja mellan folk- och skolbibliotekarielinjen och forsknings- och företagsbibliotekarielinjen.

na resultat som har särskild relevans för denna avhandling. En utredning om läromedelsmarknaden (ULÄ) har tillsatts vid utbildningsdepartementet. Rapporterna "Samhällets kostnader för inköp av läromedel samt lek- och arbetsmaterial" (Ds U 1978:14) och "Läromedlen i konsumentperspektiv" (Ds U 1979:2) har utkommit från denna utredning. Kommunförbundet har utarbetat ett kommunalt handlingsprogram för läromedelsområdet (Kommunförbundet 1978). I en rapport från statens kulturråd redovisas, som tidigare nämnts, resultatet från en utredning kring skola och folkbibliotek i samverkan. (Statens kulturråd 1978.)

Erfarenheter från praktiska försök visar att det ofta är möjligt att få flertalet elever att intressera sig för bokläsning. Särskilt betonas vikten av att en trygg läsmiljö skapas eftersom just de lässvaga eleverna visar markant dåligt självförtroende i lässituationer. Ofta påpekas betydelsen av att läraren själv är intresserad och kunnig om böcker och har gott om tid för att lära känna eleverna, för att på ett personligt sätt kunna hjälpa eleven att finna böcker som kan intressera just vid det aktuella tillfället. Det sägs även vara av stor vikt att tillräckligt med tid avsättes för att även de lässvaga eleverna skall få möjlighet att i lugn och ro avsluta en påbörjad läsning (se bl.a. Fader 1969, Grogarn 1979, Rimsten-Nilsson 1979).

Många betonar också betydelsen av att ha tillgång till ett stort urval av böcker att utgå ifrån, för att olika barns intressen skall kunna fångas i olika undervisningssammanhang (jfr SOU 1973:1). I en amerikansk undersökning (Fader, 1969) redovisas framgångsrika resultat när det gäller att få elever med stora läs- och skrivsvårigheter – vilka tidigare varit helt ointresserade av att läsa – att göra detta med stor aptit. En viktig förutsättning ansågs också här bland annat vara att tillfälle fanns till fria val utifrån ett mycket stort utbud av böcker inom skilda intresseområden. Herbert Kohl, som har stor erfarenhet av socialt handikappade barn från amerikanska slumområden, lägger likaså stor vikt vid mängden av böcker när det gäller läsfrämjande åtgärder för dessa barn (Kohl, 1977). I ett utvecklingsarbete, som bedrivits vid Brovst-projektet i Danmark, pekar man på att ökade krav måste ställas på skolans bibliotek, både vad gäller personal och mängden böcker, om lärare och elever skall få möjlighet att utnyttja detta mera i undervisningen (Bjerg, 1976).

Några senare undersökningsresultat, som gäller bokanslaget till biblioteket är därför av intresse. I svensk grundskola köps dels läromedel som producerats direkt för skolbruk, dels tryckta medier, som producerats för den allmänna marknaden. Dessa båda typer av läromedel/medier inköps nu i huvudsak på skilda anslag: läromedelsanslaget respektive skobiblioteksanslaget. Skolorna har, p.g.a. denna uppdelning på skilda anslag inte kunnat prioritera fritt.

Man kan överslagsmässigt beräkna följande kostnadsfördelning för grundskolans del år 1975 (Statens kulturråd, 1978):

Tryckta läromedel	ca 250 milj kr
Kopiering	ca 125 milj kr
Skolbibliotek	ca 20 milj kr

En undersökning som gjordes år 1974 av en av skolöverstyrelsen tillsatt arbetsgrupp, visade på en genomsnittlig kopiering om ca 500 sidor per elev och år — dvs. en total kopiemängd på ca 750 miljoner per år. (Föreningen svenska läromedelsproducenter 1976).

I utredningen om samhällets kostnader för läromedel (DsU 1978:14) har man studerat samtliga primärkommuners läromedelskostnader och dessas fördelning på olika konton. Kostnadsfördelningen för kommunerna blir under åren 1974—1977 följande (löpande priser, milj. kronor):

	1974	1975	1976	1977
Skolbibliotek	23	24	25	29
Grundskolan — läroböcker och förbrukningsmaterial	290	330	369	428

Kostnaderna vad gäller skolbibliotek är enligt utredaren sannolikt något mindre då det p.g.a. vissa kommuners rutiner, i några få fall varit omöjligt att avgöra om viss del av anslaget till gymnasieskolans bibliotek även förts till detta skolbibliotekskonto.

Av dessa siffror att döma framgår att man starkt — och under åren allt starkare — prioriterat för skolbruk särskilt producerat material, framför de tryckta medier, som förekommer i kulturen utanför skolan, vilka finns representerade i skolbiblioteket.

Kapitel 6

Egna studier rörande skolbibliotekens funktion i en kommun

– en sammanfattning

Bakgrund

Inom projektet "Skolbiblioteket – plats för att lära, plats för att trivas" har undersökningar gjorts beträffande grundskolebibliotekens funktion och möjligheter i samband med undervisning, under icke-lektionstid samt för fritidsändamål.

Arbetet startade 1971 inom ramen för ett större projekt – "Intensifierad elevvård inklusive fritidsverksamhet", som utgjorde en del av Pedagogiska utvecklingsblockets verksamhet i Uppsala. Jag var ledare för detta projekt. "Elevvård ska inte enbart vara ett antal särskilda anordningar eller åtgärder, som skolan kan tillgripa, när svårigheter av skilda slag uppträder. Det är snarare fråga om den anda och de arbetsformer, som allmänt bör prägla det dagliga arbetet i skolan." (Läroplan för grundskolan 1969.) Med utgångspunkt ifrån detta ansågs skolbiblioteket och dess funktion vara ett viktigt område att studera i detta projekt.

Arbetsgången har varit följande: Under läsåret 1971/72 gjordes vissa, begränsade förberedande studier beträffande skolbibliotekens utnyttjande vid ett rektorsområde. Dessa studier utgjorde en liten del av en större undersökning rörande fritidsverksamhet i anslutning till rektorsområdets två skolor. (Nobel, Andersson & Sparrelind 1972.) Året därpå igångsattes praktiska försök vid fem andra grundskolor i Uppsala, i syfte att vidga skolbibliotekens funktion och utnyttjande (Nobel 1974a).

Med utgångspunkt ifrån sålunda erhållna erfarenheter samt även särskilt synpunkter på skolbibliotekens funktion, som redovisats i litteraturutredningens delbetänkande "Litteraturen i skolan" (SOU 1973:1), började jag att närmare studera skolbiblioteken i grundskolans undervisning. Bibliotekarier i Uppsala kommuns grundskolor intervjuades (Nobel & Sparrelind 1975). Elever fick besvara frågor angående besöksvanor samt inställning till skolbiblioteksbesök (Nobel & Sparrelind 1976)[1]. Intervjuerna samt det praktiska arbetet med enkäten har utförts av fil. stud. Marianne Sparrelind. Vi har tillsammans bearbetat resultaten.

Resultaten har tidigare diskuterats i ovannämnda rapporter.[2] I detta kapitel lyfts särskilt sådana resultat fram, som jag finner vara av betydelse med hänsyn till den probleminventering, som tidigare gjorts i avhandlingen. En sammanfattning och diskussion utgör avhandlingens sista kapitel.

Resultaten är representativa för Uppsala kommun. Det finns ingen anledning att anta att Uppsala skulle vara extremt avvikande från andra kommuner, men naturligtvis kan förhållanden i enskilda kommuner och skolor variera. Mitt intresse är emellertid inte att i första hand utreda den frågan uttömmande. Jag an-

[1] Dessutom gjordes en undersökning inom projektet rörande möjligheterna att utnyttja ungdomsskolans bibliotek även inom vuxenutbildningen (Sparrelind, Nobel 1976).

[2] Dessutom har resultaten legat till grund för några artiklar, som jag skrivit för dagspress och facktidningar (Nobel 1972, 1973b, 1974b, 1975a och b, 1976a samt 1978).

vänder förhållandena i denna kommun som en fallstudie för att ge relief åt problem som tagits upp i avhandlingens allmänna analys beträffande böcker som används i den obligatoriska skolans undervisning. Senare har även andra undersökningar på området tillkommit (jämför Statens kulturråd 1978). Man har här i stor utsträckning undersökt liknande frågor och några betydande avvikelser från här redovisade resultat har ej framkommit.

Förberedande studier

a) Allmän studie rörande fritidsverksamhet vid två skolor

(Nobel, Andersson & Sparrelind 1972)

Denna undersökning, som ägde rum vårterminen 1972, gällde fritidsverksamhet i allmänhet vid en högstadie- och en mellanstadieskola. Som en liten del av undersökningen intervjuades de två lärare, som fungerade som bibliotekarier i dessa skolor, angående bibliotekens roll i skolornas fritidsverksamhet. I dessa skolor, liksom i övriga grundskolor i Uppsala kommun, visade det sig att man normalt hade resurser att hålla biblioteken öppna två timmar per vecka, under lärares tillsyn. Med hjälp av AMS-bidrag kunde öppethållandet detta år ökas genom att biblioteksassistenter anställdes.

På låg- och mellanstadieskolan utökades öppethållandet härigenom till 6 timmar i veckan under lektionstid. Elevernas möjligheter att utnyttja biblioteket på egen hand under icke-lektionstid påverkades alltså inte på denna skola. Fr.o.m. årskurs 3 hade varje klass en bestämd tid bokad då de gjorde besök tillsammans med läraren. Man ansåg att eleverna behöver hjälp och ledning vid val av böcker så att de passar deras läsförmåga. Man befarade även att förstörelsen av böcker skulle bli stor om barnen hade fri tillgång till biblioteket. Årskurserna 1 och 2 hade inte tillgång till biblioteket över huvud taget, då man ansåg att barn i dessa åldrar ej har behov därav.

På högstadieskolan utökades öppethållandet till 16 timmar i veckan. Dessa förlades här i hög utsträckning till icke-lektionstid så att biblioteket kunde utnyttjas för elevers fria besök. Med hjälp av närvarolistor kontrollerades här frekvensen fria besök under februari och mars månad – sammanlagt 22 dagar. Vid varje besök, utom klassbesök tillsammans med lärare, fick eleverna skriva sina namn i en bok. Under denna tid gjorde 196 av skolans 300 elever besök i biblioteket – ca en tredjedel av skolans elever utnyttjade alltså ej möjligheten. Av dem som gick dit var 125 flickor och 71 pojkar. Medelantalet besök per elev var lika för pojkar och flickor – 3,9 besök.

Antalet besök per dag varierade mellan 9 och 72 besök. Medelantalet besök/dag var 34,5. Flertalet elever – 157 st – gjorde 1–6 besök under perioden, 34 st 7–12 besök och 5 st 13–18 besök.

Eleverna i årskurs 7 gick betydligt oftare till biblioteket än eleverna i årskurs 8. Årskurs 9 saknades under denna period på skolan, som var nyöppnad.

De flesta besöken gjordes, enligt bibliotekarien och biblioteksassistenten under frukostrasterna. Besök gjordes även under håltimmar och på eftermiddagen av elever som väntade på skolbuss. Eleverna kom till biblioteket i första hand för att där sitta och läsa böcker, tidskrifter och tidningar. Tillfälle att låna hem böcker fanns även. Man höll strikt på att försöka skapa en lugn och rofylld stämning. För att förhindra oroligheter, förstörelse och stöld av böcker, ansågs det nödvändigt att någon vuxen hela tiden fanns till hands.

Man ville fortsätta försöket med utökade öppettider eftersom det visat sig finnas ett så stort intresse från elevernas sida för detta. I fortsättningen ville man dock försöka göra mer "reklam" för biblioteket ute på skolan, för att fånga intresset även hos de elever, som nu ej utnyttjat möjligheten.

En nackdel med de ökade öppettiderna befarade man låg i att möjligheterna för lärarna att förlägga undervisning till biblioteket hade försvårats. Man ansåg att antalet lärarledda besök av klasser hade minskat, vilket man tror kan ha sammanhängt med att lärarna ansett att eleverna nu hade tillräckligt stora möjligheter att besöka biblioteket ändå.

Dessa mycket begränsade erfarenheter och iakttagelser från två skolor blev utgångspunkten för fortsatta studier rörande skolbibliotekens funktion och möjligheter i grundskolan.

b) **Några praktiska försök att vidga skolbibliotekens funktion i fem grundskolor** (Nobel 1974a)

Under läsåret 1972/73 bildades – på mitt initiativ – en arbetsgrupp i samverkan mellan Pedagogiska utvecklingsblocket i Uppsala, Försöks- och demonstrationsskolan samt Pedagogiska institutionen vid Lärarhögskolan i Uppsala.

De i gruppen deltagande lärarna prövade under ett år, var och en på sin respektive skola, olika åtgärder i syfte att öka möjligheterna att låta skolbiblioteket utgöra en mer aktiv del av skolmiljön, både i samband med lektioner och under ickelektionstid. Man ville ge utrymme för lustbetonade aktiviteter i anslutning till böcker inom skolans ram. Man försökte engagera främst elever, men även lärare att anordna extraaktiviteter i form av utställningar, sagostunder, temastunder, bokcirklar m.m. i anknytning till biblioteket och dess innehåll.

Lärarnas erfarenheter samt möjligheter till vidareutveckling av försöken diskuterades fortlöpande i gruppen, som träffades ca en gång i månaden under året. Lärarnas tillvägagångssätt, erfarenheter och synpunkter i samband med försöken finns redovisade i en rapport (Nobel 1974a). Här presenteras idéer kring hur man på ett varierat sätt kan inlemma skolbiblioteksresursen i undervisningen på ett för elever och lärare stimulerande sätt. Möjligheten och vikten av att engagera elever som hjälp i biblioteksarbetet påtalas. Svårigheter framkom när det gällde att engagera även andra lärare vid de respektive skolorna i försöken.

Dessa försök utfördes i mycket liten skala och av en utvald grupp lärare. Erfarenheterna utgjorde en viktig förberedelse för det fortsatta arbetet inom skolbiblioteksprojektet.

Intervju med skolbibliotekarier (Nobel & Sparrelind 1975)

Parallellt med arbetet i tidigare nämnda grupp, sammanställdes ett frågeformulär till skolbibliotekarier[1] i kommunens grundskolor. Syftet var att undersöka deras synpunkter och erfarenheter beträffande skolbibliotekens funktion och möjligheter i grundskolan.

Nedanstående redogörelse är en sammanfattning av undersökningen.

Undersökningens uppläggning och omfattning

Data insamlades genom intervjuer enligt frågeformulär bestående av strukturerade frågor med till övervägande del fasta svarsalternativ. I genomsnitt varade intervjuerna $1\frac{1}{2}$ timme.

Totalt fanns under läsåret 1972/73 58 grundskolor i kommunen varav 43 hade skolbibliotekarie. Av de 15 mindre skolor i kommunen, som ej hade egen skolbibliotekarie, saknade de flesta även eget bokrum.

34 bibliotekarier, representerade var sin skola med bokrum, intervjuades. Fem skolor, som hade bibliotekarier är ej representerade i undersökningen, då de samtidigt med denna undersökning var involverade i projektets försök att praktiskt vidga skolbibliotekens funktion (se Nobel 1974a). Deras åsikter och erfarenheter i dessa frågor ansågs därmed vara mindre representativa för lärare i allmänhet. Ytterligare fyra bibliotekarier medtogs ej då de tjänstgjorde vid mycket små landsbygdsskolor utan särskilt bokrum och därmed alltför extraordinära förhållanden.

Inget bortfall förekom bland de 34 skolbibliotekarier, som sålunda planerades ingå i undersökningen.

26 av de representerade skolorna hade enbart låg- och mellanstadium (LM) och i åtta skolor ingick högstadium (H). 13 skolor låg på landsbygden och 21 låg i Uppsala. (Indelningen i stads- respektive landsbygdsskolor gjordes enligt kommunens normer härvidlag.)

Vid tiden för undersökningen fanns tillgång till beredskapsarbetande biblioteksassistenter vid skolbiblioteken. Dessa extraordinära förhållanden är av betydelse vid bedömningen av resultaten.

Vid intervjun användes huvudsakligen beteckningen bokrum i enlighet med 1969 års läroplan. Vid vissa skolor levde den gamla beteckningen skolbibliotek kvar. I projektet f.ö. har den traditionella termen genomgående använts. Det kan anses angeläget att språkbruket i skolan härvidlag ej skiljer sig från det i samhället vedertagna — en synpunkt som både litteraturutredningen (SOU 1973:1) och SIA-utredningen (SOU 1974:53) tagit upp.

[1] Skolbibliotekarier i grundskolan är lärare utan egentlig bibliotekarieutbildning.

Sammanfattande resultat

Lokalmässiga förhållanden

De 34 skolor som ingår i denna undersökning, har alla eget bokrum. Bibliotekarierna tycker i flertalet skolor att bokrummen ligger centralt placerade i skolbyggnaden och är lagom stora med mer än 20 sittplatser.

I 23 skolor används lokalen även till annat än vad de intervjuade anser höra till biblioteksverksamhet. Lokalen upptas under ibland hela eller framför allt delar av skoldagen av verksamheter såsom t.ex. heltids normal- eller klinikundervisning, skolans musik- eller slöjdundervisning samt även konferenser, kollegier, TV- och filmvisning, språklaboratorium, lärarrum m.m. (Se även avsnittet ang. bokrummens utnyttjande.)

Tre bokrum har angränsade studierum, men av dessa utnyttjas endast ett för sitt ändamål. F.ö. bedrivs där klinikundervisning.

När skolbibliotekarierna tillfrågades vad de allmänt ansåg vara särskilt angeläget att genomföra i skolbiblioteket, framkom spridda synpunkter. Störst enighet (12 bibliotekarier) rådde dock beträffande önskan att göra bokrummet mera trivsamt. Ord som "ombonat", "hemtrevligt" och "mysigt" nämns här.

Antal böcker samt spridning

Ju yngre skola ju färre böcker per elev har man. Bokanslaget uppges vid denna tid räcka till 0,76 böcker per elev och år enligt läromedelscentralens beräkningar. Landsbygdsskolorna har betydligt fler böcker per elev än stadsskolorna.

Variationen mellan skolor är särskilt stor på LM-skolor. Facklitteraturens andel uppskattas av flertalet bibliotekarier till 20—40 % av det totala bokbeståndet. Resten, 60—80 % av bokbeståndet, utgörs av skönlitteratur. Många tycker att facklitteraturbeståndet är för litet, medan något färre tycker detsamma beträffande skönlitteraturen. Vad beträffar litteraturens aktualitet är det färre som har några invändningar att göra.

För att få en uppfattning om det totala bokbeståndet på skolorna ombads bibliotekarierna även att uttala sig om skolans övriga boktillgångar. Det visar sig att samtliga LM-skolor har s.k. depåbibliotek, vilket är en särskild, från bokrummet avskild lokal, där läromedel för undervisningsändamål förvaras. Samtliga innehåller klass- och gruppuppsättningar. I ungefär hälften av skolorna förvaras här även enstaka faktaböcker medan enstaka fiktionsböcker förekommer i ca 1/3 av skolorna.

Dessutom finns klassbibliotek på alla LM-skolor utom två. Dessa utgöres av en uppsättning böcker som mer eller mindre stationärt förvaras i klassrummen. I regel är uppsättningen densamma i varje klass inom en årskurs på en skola. Nästan överallt innehåller dessa uppslagsböcker och även faktaböcker. Fiktionsböck-

er finns här i 3/4 av L-skolorna och i mindre än hälften av M-skolorna.[1] Flertalet bibliotekarier på bägge stadierna finner klassbiblioteken tillfredsställande, men många påpekar även att de är onödiga, kostsamma, administrativt tidskrävande, utnyttjade endast i liten utsträckning el. dyl.

På högstadiet har man s.k. institutionsbibliotek, vilka förvaras i eller i anslutning till respektive ämnesrum. I sex av åtta högstadieskolor finns institutionsbibliotek i varje ämne. I två saknas detta i slöjd, teckning eller matematik. Uppslagsböcker och enstaka faktaböcker ingår i nästan samtliga skolor i svenska, samhälls- och naturorienterande ämnen. Enstaka fiktionsböcker förekommer endast i liten utsträckning, vanligen i svensk- och språkrummen.

Alla skolor utom två har även s.k. lärarbibliotek, som nästan alltid finns i lärarrummen. Omfattning och innehåll skiftar i hög grad från skola till skola och bibliotekarierna har olika åsikt om vad som kan anses höra till lärarbiblioteket. Antalet böcker varierar från ett par stycken till ett extremfall med omkring 2 000 böcker. Förklaringen till det senare fallet antas vara att bokrummet i denna skola ligger mycket avsides placerat och att lärarna därför knappast hinner dit på rasten om de behöver någon bok.

Skolbibliotekariens utbildning och arbetsförhållanden

2/3 av de intervjuade skolbibliotekarierna saknar helt utbildning för biblioteksarbete. Den utbildning som några fått består oftast av en—två veckors kurs i framför allt biblioteksteknik och administration (skolöverstyrelsens sommarkurser). I några fall rör det sig om korrespondenskurser.

Flertalet önskar sig vidareutbildning, vare sig de redan har specialutbildning eller ej. Flera säger sig sakna tillräcklig kunskap om böcker och önskar sig möjlighet att läsa böcker för att bättre kunna handleda eleverna.

Såsom främsta skäl till att man åtagit sig tjänsten som skolbibliotekarie anger 21 av 34 bibliotekarier att de blivit ombedda då ingen annan funnits som kunde eller ville åtaga sig arbetet. Ungefär hälften av dessa uppger särskilt att de känt det som ett krav. Tre bibliotekarier säger sig direkt ha sökt tjänsten.

22 bibliotekarier har varit verksamma lärare mer än 10 år — av dessa har 13 varit lärare mer än 21 år.

18 bibliotekarier arbetar mer än fem timmar/veckan med biblioteket och 16 stycken arbetar mindre än fem timmar. Av denna tid avsättes i det stora flertalet

[1] Klassbiblioteken i Uppsala kommun säges på läromedelscentralen vara förhållandevis små. Kostnaden för dessa var läsåret 72/73 följande enligt läromedelscentralens beräkningar:
åk 1, 49 böcker — 676:65 per klassrum
åk 2, 67 böcker — 789:10 per klassrum
åk 3, 81 böcker — 1271:— per klassrum
åk 4 och 5, 900:25 per klassrum
åk 6, 1317:75 per klassrum.

fall mindre än 20 % för pedagogisk hjälp till elever eller lärare. 19 har någon form av undervisning för elever om biblioteket och åtta har undervisning för alla årskurser i skolan.[1]

Nästan alla skolbibliotekarier önskar sig mera tid för skolbiblioteksssysslor. Särskilt önskar man sig mer tid för direktkontakt med eleverna – vilket några inte alls anser sig ha tid med – samt tid allmänt för att nå och locka elever till bokrummet genom information om olika typer av aktiviteter m.m.

24 bibliotekarier (19 LM-skolor, 5 H-skolor) är positiva till att elever hjälper till med biblioteksarbete och anser att öppettiderna härigenom skulle kunna ökas. Sju har redan prövat detta. Framför allt kan eleverna hjälpa till med utlåning. Tre av de högstadiebibliotekarier som tror på detta, menar dock att eleverna sannolikt ej skulle ställa upp någon längre tid utan ersättning. De åtta som är direkt negativa och de två som är tveksamma till tanken, motiverar detta med följande: eleverna är för små, för upptagna av andra uppgifter i skolan, kan ej hålla ordning, kan ej hjälpa till utan överinseende av någon vuxen, kan ej sätta sig i respekt hos kamraterna, vill ej göra något utan kompensation, det går ej av schematekniska skäl, blir för rörigt om eleverna ska avlösa varandra.

Frågan om man brukar ha någon form av handledning eller undervisning av lärare om allmänna frågor som rör bibliotek, besvaras allmänt nekande. Dock utgår i nästan alla skolor någon form av information om bokrummet. Nio stycken säger sig uteslutande informera genom skrivelser och f.ö. informerar man förutom genom skrivelser t.ex. även muntligt i lärarrummet eller vid kollegier.

Den typ av svar som är vanligast, när det gäller att nämna något som de finner angeläget att genomföra i bokrummet, rör möjligheter att göra det trivsammare, vilket ovan nämnts. Några säger sig tro att besöks- och lånefrekvensen skulle öka om bokrummen kunde göras mer inbjudande. De därnäst största kategorierna svar gäller möjligheter att utöka öppettiderna samt att göra en inventering av böckerna.

De resurser som står till biblioteksverksamhetens förfogande anses oftare vara för små bland högstadiebibliotekarier än bland bibliotekarier som tjänstgör på LM-skolor.

När bibliotekarierna i slutet av intervjun får ge uttryck åt sin personliga uppfattning om ett skolbiblioteks främsta uppgift, betonas särskilt betydelsen av att skapa en läsvänlig, stimulerande och fri miljö kring barnen och deras läsning.

[1] För lärare på L+M bör nedsättning i undervisning för pedagogiskt skolbiblioteksarbete kunna medges med statsbidrag för högst 4 veckotimmar beroende på hur många klasser som finns i skolan.

En högstadielärare erhåller ingen nedsättning.

Arvoden utgår vid denna tid i Uppsala kommun innefattande tid för skolbibliotekets öppethållande och service till lärare och elever intill 30 minuter per påbörjat 100-tal elever och vecka.

Biblioteksassistenternas arbetsförhållanden

De vid undersökningstillfället anställda biblioteksassistenterna tjänstgjorde ca sju timmar/vecka på LM och ca 17 tim/vecka på H. I ca hälften av skolorna medför detta bland annat att man ökar öppettiderna (se nästa avsnitt ang. hur bokrummen utnyttjas). Detta är fallet i samtliga H-skolor. Av de LM-skolor där tillgång på assistent ej innebär någon förändring i öppehållandet, har flertalet över huvud taget ej öppet för elevers fria besök under icke-lektionstid eller under fritid, vare sig med eller utan assistent. På högstadiet ägnar sig alla assistenterna åt utlåning samt att hålla ordning i bokhyllor o. dyl., vilket inte alla assistenter gör på LM-skolor. Där varierar arbetsuppgifterna mera – vanligaste sysselsättningen är här kortstoppning och sortering av bokkort vilket på högstadiet är den arbetsuppgift som assistenterna minst ofta ägnar sig åt.

Bokrummens utnyttjande

Här belyses hur bokrummen, enligt bibliotekariens uppfattning, utnyttjas i samband med lektion, under icke-lektionstid (d.v.s. fria besök som görs på elevers egna initiativ under raster, håltimmar, efter skolans slut m.m.), samt för annat än biblioteksverksamhet. Dessutom ges en uppfattning om vilka aktiviteter man ägnar sig åt i biblioteket.

I samband med lektion:

Tabell 1. *Andel lärare på L- och M-stadiet som enligt bibliotekarien någon gång per termin besökte bokrummet med klass eller grupp av elever i samband med lektion.*

	L-stadiet (tot. 28)	M-stadiet (tot. 31)
Alla	13	17
Fler än hälften	8	10
Ungefär hälften	2	1
Mindre än hälften	3	
Ingen	2	3

På L-stadiet angav 21 av 28 och på M-stadiet 27 av 31 bibliotekarier att "alla" eller "fler än hälften" av lärarna på respektive stadium någon gång per termin brukade besöka bokrummet med klass eller grupp av elever.

I sju fall på L-stadiet och fyra på M-stadiet ansåg bibliotekarien att "ungefär hälften" av, "mindre än hälften" eller inga lärare brukade göra sådana besök i bokrummet.

I två L- och M-stadieskolor kunde åk 1 respektive åk 1 och 2 ej använda bokrummet. Detta utnyttjades i det ena fallet till klinik- och slöjdundervisning i sådan utsträckning att det ej fanns tid för 1:orna att använda det. I det andra fallet ansåg man att eleverna i åk 1 och 2 var för små för att kunna utnyttja bokrummet på ett vettigt sätt. En tredje bibliotekarie uppgav att åk 1 och 2 inte utnyttjade bokrum-

met men att detta ej berodde på att de ej fick göra det, utan att de hade tillräckligt med litteratur i klassrummen.

Tabell 2. *Andel lärare inom respektive ämnesområde på H-stadiet som enligt bibliotekarien någon gång per termin besökte bokrummet med klass eller grupp av elever.*

(Totalt 8 H-skolor)	Svenska	Samhälls-orienterande	Natur-orienterande	Språk	Övriga ämnen
Alla	6				
Fler än hälften	2	4			
Ungefär hälften		1			
Mindre än hälften		2	6	1	4
Inga		1	2	7	4

Besök av lärare med klass i bokrummet var vanligast i ämnet svenska och samhällsorienterande ämnen. I svenska gjorde enligt alla bibliotekarierna "alla" eller "fler än hälften" av lärarna sådana besök. När det gäller samhällsorienterande ämnen uppgav 3 bibliotekarier att "mindre än hälften" eller "inga" av lärarna gjorde besök.

Beträffande övriga ämnesområden uppgav alla bibliotekarier att "mindre än hälften" eller "inga" lärare besökte bokrummet.

Av samtliga 34 bibliotekarier uppgav nio (sex i skolor med enbart L- och M-stadium och tre i skolor med H-stadium) att det "ofta" förekom att elever utan lärare kom till bokrummet i anslutning till undervisningen. Åtta uppgav att det skedde "ibland", nio att det skedde "sällan" och enligt sju skedde det "aldrig". En bibliotekarie kunde inte svara på om sådana besök förekom.

Under icke-lektionstid:
Alla skolor utom åtta LM-skolor har öppet i viss utsträckning under icke-lektionstid.

Mer än hälften av de L- och M-skolor som har öppet för fria besök, har öppet mindre än fem tim/veckan. På H har flertalet öppet sju timmar eller mer. Fyra skolor (3 LM och 1 H) har alltid öppet – eleverna kan vistas där eller låna böcker utan att någon vuxen person finns i rummet. De åtta skolor där eleverna över huvud taget inte har möjlighet att fritt gå till bokrummet var samtliga LM-skolor. I ett par skolor saknar åk 1, och i ett fall även åk 2, helt möjlighet att besöka bokrummet varken under lektionstid eller lektionsfri tid.

I fem av de 26 skolorna som uppges ha öppet för fria besök, är det dock vissa klasser som p.g.a. olika skäl inte kan besöka bokrummet under dessa tider. Oftast gäller detta åk 1 eller lågstadiet i sin helhet.

Vanligast är att man har bokrummet öppet på frukostraster och/eller efter skolans slut och besöksfrekvensen anser de flesta vara störst under frukostrasten.

När det gäller bibliotekariernas åsikter om behov av utökade öppettider, fram-

kommer en tendens att ju mer öppet man redan har ju större ökning önskar man.

Som tidigare nämnts beträffande lokalmässiga förhållanden framkom även i undersökningen att bokrummen i 2/3 av skolorna även används till annat än vad de intervjuade betraktar som biblioteksverksamhet.

I två skolor bedrivs här normalklassundervisning på heltid och i sju skolor utnyttjas lokalen regelbundet för klinikundervisning och ibland dessutom för musik- eller slöjdundervisning. Konferenser, kollegier m.m. förlägges även ibland till denna lokal.

Det var svårt för bibliotekarierna att uttala sig om vilka aktiviteter eleverna ägnade sig åt vid biblioteksbesök i samband med lektion. Elevernas egna synpunkter härvidlag framkommer i elevenkäten som redovisas i följande avsnitt. Vad gäller boklån kan dessa ske antingen vid gemensamma besök i bokrummet i samband med lektion (i de fall detta förekommer), i klassrummet i anslutning till klassbiblioteket eller vid elevers fria besök under icke-lektionstid. I samtliga 26 skolor, som har öppet under icke-lektionstid, får eleverna låna böcker under denna tid.

Undersökningen behandlar knappast alls den i och för sig viktiga låneaspekten. Den statistik som finns på läromedelscentralen ansågs där vara behäftad med många felkällor. Vi valde emellertid att passa på tillfället att be bibliotekarierna att uppskatta antalet boklån under en kort period (en vecka) för att få en grov uppfattning om hur dessa uppgifter stämmer överens med läromedelscentralens statistik, som baserar sig på antal boklån under ett helt läsår. I LM-skolor är lånefrekvensen högre än i H-skolor, vilket stämmer väl med uppgifter från läromedelscentralen. Likaså är den högre i landsbygdsskolor än i skolor belägna inne i Uppsala. Huruvida detta kan ha samband med stadiefördelningen mellan stads- och landsbygdsskolor visar dock ej undersökningen. Att landsbygdsskolorna har fler böcker per elev kan vara en viktig bidragande orsak.

Förutom att låna böcker kan eleverna, under fria besök i bokrummet i alla skolor utom en, även sitta och läsa. I 12 av de 26 skolorna kan eleverna även ägna sig åt någon annan aktivitet. Vanligast är i nämnd ordning schack eller annat spel, läxläsning, sitta och prata, rita och måla.

Önskemål om böcker och tidningar, framför eleverna "ofta" enligt 10 bibliotekarier, "ibland" enligt 17 och "sällan" enligt sex. Vanligast gäller önskemålen Tintin, Asterix, Lucky Luke och ospecificerat serier (i denna rangordning). Därnäst vanligast är kategorin deckare, mysterie- och skräckböcker tätt följda av hästböcker och äventyrsböcker i allmänhet.

Kontakt skola – folkbibliotek

21 av de 34 tillfrågade skolbibliotekarierna anser att skolan aldrig har någon kontakt med folkbiblioteket eller filial trots att dessa i 22 av fallen ligger inom 0,5 km avstånd eller i direkt anslutning till skolan.

I de fall då kontakt förekommer, säges denna inte sällan enbart innebära att man lämnar igen varandras böcker som kommit fel.

47 grundskoleklasser – av totalt 810 i kommunen – besökte folkbibliotek under 1972 enligt årsberättelse från Uppsala stadsbibliotek. 41 av totalt 58 skolor har inte haft någon enda klass som gjort studiebesök vid folkbibliotek eller filial enligt denna statistik. Under samma år har inte heller någon grupp från lärarhögskolan i Uppsala gjort studiebesök vid folkbibliotek.

Vid en jämförelse med institutioner för förskolebarn i Uppsala framkommer betydligt högre besöksfrekvens – 68 av totalt 181 grupper (2–6 år) har besökt bibliotek under ifrågavarande år.

Enkät till mellan- och högstadieelever (Nobel & Sparrelind 1976)

Syftet med denna undersökning har varit att öka kunskapen om mellan- och högstadieelevers besöksvanor samt inställning till skolbiblioteket, avseende samma tidsperiod och samma skolor som intervjun med skolbibliotekarierna omfattade.

Undersökningens uppläggning och omfattning

Undersökningen omfattar ett representativt urval av mellan- och högstadieelever från skolor med eget bokrum och egen bibliotekarie i Uppsala kommun. Ett urvalsförfarande tillämpas i två omgångar enligt följande:

Till grund för kännedom om årskurser, antal klassavdelningar och antal elever i varje skola låg en sammanställning från skolförvaltningen. Sådana sammanställningar görs varje höst och grundas på uppgifter från rektorer vid föregående vårtermins slut.

Ett första urval gjordes bland normalklasser innan formulären utsändes. För varje skola uttogs medelst slumpurval inom varje årskurs varannan klassavdelning. Inget urval gjordes bland specialklasserna då dessa var så få och samtidigt av så stort intresse att det befanns angeläget att låta alla elever ingå.

Av kostnadsskäl gjordes ytterligare ett urval bland de 3 477 elever som sålunda besvarade enkäten. Formulären sorterades efter skolor enligt det ordningsnummer skolorna tidigare fått vid bearbetningen av bibliotekarieintervjun och inom skolorna sorterades klasserna efter årskurs och bokstavsbenämning. Formulären inom varje klass blandades för att undvika risken att läraren lagt dem efter något system. Därefter medtogs den första eleven i den första klassen i den första skolan och därefter var tredje elev som ej var specialklassplacerad, klinikplacerad eller var invandrare. Dessa senare medtogs samtliga i undersökningen. Antal elever som slutligen kom att ingå i undersökningen var 1 527.

Bortfallet av elever kan anses vara normalt för denna typ av undersökning. Bortfallet av hela klasser kan tänkas ge skevhet åt resultaten om lärare, som är mindre intresserade av skolbiblioteken, även varit mindre benägna att låta sina klasser delta i undersökningen. När bortfallet på vissa enstaka frågor är anmärkningsvärt, anges detta i den fortsatta framställningen.

Data insamlades under vårterminen 1973. Enkäten var kort och bestod av nio frågor med huvudsakligen fasta svarsalternativ.

I undersökningen ingående elever fördelar sig på olika kategorier enligt nedan.

Normalklasselever		
mellanstadiet, *ej* klinikplacerade		519
mellanstadiet, klinikplacerade		225
därav: läsklinik	205	744
övriga kliniker	20	
högstadiet, *ej* klinikplacerade		407
högstadiet, klinikplacerade		47
därav: läsklinik	34	454
övriga kliniker	13	
Specialklasselever		
mellanstadiet		111
därav: läsklass	76	
hjälpklass	30	
Rh-klass (klass för rörelsehindrade elever)	5	
högstadiet		143
därav: läsklass	59	254
hjälpklass	84	
Invandrarelever		75
	Totalt	1 527

Sammanfattande resultat

Vid tiden för undersökningen fanns, som tidigare nämnts, extra biblioteksassistenter vid flertalet grundskolebibliotek i Uppsala kommun. Det är av vikt att ta hänsyn till dessa extraordinära förhållanden vid bedömningen av resultaten.

Besök i biblioteket på lektionstid

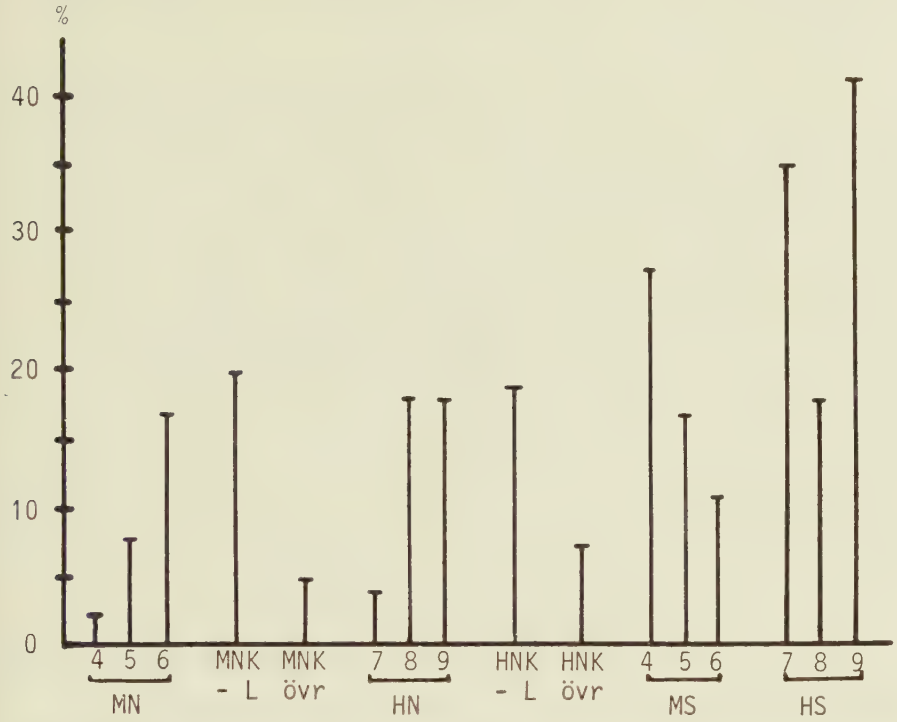
Flertalet elever går till biblioteket mer än en gång under terminen i samband med lektion.

Dock är det ca 10 % av normalklasseleverna som "aldrig" eller endast "en gång" säger sig ha varit i biblioteket under terminen.

Totalt är det 16 % av klasserna där mer än 50 % av klassens elever aldrig eller endast en gång gjort besök.

I första årskursen normalklass på bägge stadierna är intresset för biblioteksbesök störst för att därefter avta. Läsklinikelever på bägge stadierna samt special-

klasselever på högstadiet säger sig, i flertalet fall, gå till skolbiblioteket mindre ofta än normalklasselever (se figur 1).[1]



Figur 1. Andel elever, som besökt bokrummet "aldrig" eller "en gång" i samband med lektion och deras fördelning på årskurs.

[1] MN och HN = Mellan- och högstadiet normalklass.
MNK–L och HNK–L = läsklinikplacerade elever på M och H.
MS och HS = Specialklassplacerade elever på M och H.

De högstadieelever, som varit i biblioteket i samband med lektion, ombads ange i vilket eller vilka ämnen som besöket gjorts. Det stora flertalet elever angav här endast ett ämne – svenska. Detta ämne dominerade markant över andra ämnen, särskilt vad gäller normalklasser (se figur 2).[1]

Figur 2. Ämnen där högstadieelever i normalklass besökt skolbiblioteket.

Beträffande övriga ämnesområden rör det sig endast om enstaka elever eller enstaka klasser som säger sig ha besökt bokrummet i anslutning till lektion.

Vad gjorde eleverna i biblioteket vid besök under lektionstid?

Frågan vad eleverna gjort i bokrummet besvarades med fasta svarsalternativ, men möjlighet att ange aktivitet utöver dessa fanns även.

Det man ägnar sig åt tycks vara konstant över stadier, normal och specialklass.

På bägge stadier angavs "hemlån" (ca 65 %) och därnäst "tyst läsning" oftast. Ca 35 % tycks alltså ej låna böcker vid besök under lektion. Bland högstadieelever i normalklass var det större andel (ca 30 %) än i övriga kategorier, som angav "grupparbete" och att de hade "lyssnat till läraren" i biblioteket.

Ca 20 % av eleverna angav att de "hämtat böcker att användas i undervisningen".

[1] SO och NO = Samhälls- och naturorienterande ämnen.
FVA = Fritt valt arbete.

När det gäller alternativ utöver dessa fasta svarsalternativ, var de vanligaste aktiviteterna, särskilt på högstadiet, att man tittat på TV, film eller lyssnat till musik.

Besök i biblioteket på lektionsfri tid

Svaren skiljer sig här från förhållandena i samband med lektion. Totalt uppgav nästan 45 % att de aldrig hade besökt biblioteket av egen vilja på lektionsfri tid under terminen. (Beträffande specialklass-, klinik- och invandrarelever kan denna siffra vara missvisande på grund av att bortfallet var stort här.)

Bland mellanstadieelever hade ca 40 % aldrig besökt biblioteket av egen vilja medan ungefär lika stor andel gjort det flera gånger under terminen. På högstadiet var det något fler som aldrig gått dit och något färre som varit där flera gånger. Denna skillnad mellan stadier blir mer markant vad gäller specialklasselever.

Det är tänkbart att även dessa enskilda elevbesök, vid sidan av undervisningen, kan ha visst samband med speciella förhållanden såsom t.ex. lärarpåverkan. Det visar sig att i ca 20 % av mellanstadiets klasser och i ca en tredjedel av högstadiets klasser hade ingen elev besökt bokrummet flera gånger. I drygt hälften av normalklasserna på mellanstadiet men endast i ca 10 % på högstadiet angav 75 % eller fler elever att de gjort flera besök. Pojkarna på högstadiet gick oftare än flickorna. För övrigt framkom inga skillnader mellan könen.

Nära dubbelt så många högstadieelever med 4:or och 5:or i svenska, än med betyget 3 eller lägre, gick ofta till biblioteket under lektionsfri tid.

Vad gjorde eleverna i biblioteket vid besök under lektionsfri tid?

Bland elever på mellanstadiet som över huvud taget spontant utnyttjade skolans bibliotek, var "lån av böcker" (34 %) och "titta i böcker och tidningar" de vanligaste aktiviteterna. Särskilt invandrarelever hade lånat böcker. Bland specialklasserna var det vanligare än i andra kategorier att man tittat i böcker. Mellanstadiets alla kategorier tittade mindre ofta i tidningar än i böcker. Mycket få uppgav att de "spelat spel", "läst läxor" eller sysslat med något "annat".

På högstadiet var det vanligast att man "tittade i tidningar" om man över huvud taget gick till biblioteket spontant. Anmärkningsvärt få elever lånar här böcker – endast 9 % (jämför mellanstadiet 34 %) av totala antalet elever i normalklass angav detta. I övriga högstadiekategorier var lån ännu mindre vanligt. Alternativet "läxläsning" angavs av 10–15 % av högstadieelever i normalklass.

Inställning till biblioteksbesök

Eleverna tillfrågades, något ledande, om de tyckte det var roligt att gå till biblioteket. Svarsalternativen var "ja" och "nej" och i bägge fallen ombads de motivera sitt ställningstagande.

Man var mera positivt inställd på mellanstadiet än på högstadiet. Av mellanstadieelever i normalklass svarade i genomsnitt 80 % att det var roligt. Motsvarande andel på högstadiet var ca 55 %. Specialklasselever var mer negativa på bägge stadierna.

Resultaten ger viss belysning av i vilken mån elevernas inställning är klassbunden. I 75 % av klasserna tyckte mer än hälften av eleverna att det var roligt — i 25 % av dessa klasser svarade alla ja. I fem klasser tyckte ingen elev att det var roligt med biblioteksbesök.

I högstadiets specialklass tyckte pojkarna det var roligare än flickorna. För övrigt framkom inga skillnader mellan könen.

Vad gäller normalklasser tenderade mellanstadieelever med svagare svenskbetyg att tycka det var roligare än de med höga betyg. På högstadiet var förhållandet det omvända.

Nästan alla elever tyckte det var roligt att gå till biblioteket i åk 4. Därefter avtog entusiasmen årskurs för årskurs — dock framkom ingen skillnad vid stadieövergången åk 6 och åk 7.

I svarsmotiveringarna framkom följande: På mellanstadiets alla kategorier hade största delen av dem som svarade positivt, angett något som direkt hade med böcker och läsning att göra. Denna motivering var endast hälften så vanlig bland högstadiets normalklasselever (mellanstadiet 60 %, högstadiet 30 %). Bland dessa elever var det en större andel (10—15 %) än i andra kategorier, som angav som skäl till att de tyckte det var roligt att det var tyst, lugnt, avkopplande o.dyl.

Bland dem i normalklass som inte tyckte om att gå till biblioteket var främsta skälet för dåliga och för få böcker. Att böckerna var dåliga angavs särskilt ofta på högstadiet.

Elevers önskemål

Eleverna fick öppet ange om det var något särskilt de önskade sig till biblioteket. Av mellanstadieeleverna svarade här 70—75 % på frågan, medan endast hälften på högstadiet angav något önskemål. Önskemål om böcker och serietidningar var mycket vanligt totalt sett. Spel eller föremål med anknytning till musik nämndes däremot mycket sällan.

Fiktionsböcker nämndes ca dubbelt så ofta som fackböcker på bägge stadier, utom i specialklasserna. Särskilt markant var dominansen för fiktionslitteratur bland invandrareleverna. Tintin och Lucky Luke önskades ivrigast bland serietidningar. Därefter kom Asterix, Kalle Anka och Fantomen.

Hur många böcker och seriehäften eleven läst under terminen

Mindre än 1 % av mellanstadiets normalklasselever uppgav att de inte läst någon bok (utöver läroböcker) medan 75 % läst mer än sex böcker. Motsvarande andelar på högstadiet var 10 % och ca 50 %.

Av specialklasselever på mellanstadiet hade 5 % inte läst någon bok medan 55 % säger sig ha läst mer än sex böcker. Motsvarande andelar på högstadiet var 25 % och 25 %.

Invandrareleverna läste böcker i mindre utsträckning än övriga elever i motsvarande kategorier.

Särskilt framträdande var detta på högstadiet där 21 % av invandrarna uppgav att de inte läst någon bok under terminen. Inga stora skillnader framkom här mellan finska och andra invandrare.

Pojkarna läser färre böcker än flickorna i högstadiets normalklasser och även i mellanstadiets specialklasser. För övrigt inga könsskillnader.

Antalet elever som angav att de läst mer än sex böcker steg med betygsskalan bland högstadiets normalklasselever. Samma tendens fanns även på mellanstadiet men var där mycket svag. Endast bland mellanstadiets specialklasselever kan man märka en uppåtgående trend för fler böcker ju högre årskurs.

Vad gäller frågan hur många seriehäften eleven läst under terminen, svarar största andelen med det alternativ som angav störst antal – d.v.s. här mer än 20.

Av mellanstadieeleverna uppgav 6 % att de inte läst något seriehäfte medan nästan 70 % hade läst mer än 20. Motsvarande andelar på högstadiet var 10 % respektive 40 %. Bland specialklasselever på högstadiet uppgav nästan 20 % att de inte läst något enda seriehäfte under terminen. Pojkarna läser mer serier än flickorna både i mellan- och högstadiets normalklasser.

Man läser alltså betydligt fler, både böcker och seriehäften på mellanstadiet än på högstadiet.

Hur eleverna fått tillgång till böcker

De flesta angav mer än en källa för bokförvärv. Bland mellanstadiets normalklasselever var det vanligast att man fick böcker "hemifrån", från "skolans bokrum" och från "annat bibliotek" (65–70 %). Högstadieeleverna fick i första hand sina böcker "hemifrån" (60 %) medan "bokrum", "annat bibliotek" och "kamrater" angavs mindre ofta här – ca 40 %. Läsklinikeleverna på högstadiet nämner bokrummet mycket mindre ofta än deras klasskamrater gör.

Invandrarelever på mellanstadiet får tag i sina böcker på ungefär samma sätt som sina stadiekamrater, men skaffar i något större utsträckning böcker från "annat bibliotek" och från "kamrater". På högstadiet får invandrarelever främst böcker från "kamrater".

Endast en mindre andel (10–15 %) nämner här de "klassbibliotek" som finns på mellanstadiet. Dock lånar specialklasseleverna betydligt oftare härifrån (36 %).

Flickorna i alla kategorier lånar oftare sina böcker från "kamrater" än pojkarna gör.

En diskussion av dessa resultat ingår i avhandlingens slutkapitel.

Kapitel 7

Sammanfattning och diskussion

Sammanfattning och diskussion

Detta är en probleminventering rörande böcker och böckers förmåga att förmedla kunskaper till barn och ungdom i en obligatorisk skola.

Det tryckta ordet intar en central ställning i vår kultur. Förmågan och lusten att hantera detta redskap är viktiga förutsättningar för individers kunskapsutveckling och delaktighet. Skolan använder sig också i hög grad av tryckta medier i undervisningen. Det rör sig här oftast om för skolbruk särskilt producerat material. Huruvida man verkligen kan förvänta sig att eleverna på bästa sätt skall kunna tillgodogöra sig detta stoff, är en huvudfråga i avhandlingen. Några pedagogiskt viktiga egenskaper hos "vanliga" – i kulturen utanför skolan förekommande – böcker lyfts fram och relateras till vissa egenskaper hos de för skolbruk särskilt avsedda böckerna.

Särskilt under sextiotalet blomstrade optimismen inför de senares möjligheter att bidra till uppnåendet av den svenska grundskolans mål. En omfattande läromedelsutveckling tog fart, vars effekter fortfarande är påtagliga. År 1975 fanns i Sverige totalt ca 18 000 läromedelstitlar registrerade för grundskola, gymnasieskola samt statlig och kommunal vuxenutbildning. S.k. heltäckande läromedelssystem, bestående av olika komponenter – framförallt tryckta medier men även ljud- och bildband – utvecklades enligt en undervisningsteknologisk modell. Lärarna skulle få stöd i sitt arbete av läromedelspaket, vilka gav intryck av, och även strävade efter, att omfatta snart sagt allt som upptagits i centralt utformade kursplaner. Lärarna hade i de sammanhållna klasserna stort behov av hjälpmedel för att i högre grad kunna individualisera undervisningen. I syfte att tillgodose detta behov utformades också särskilda arbetsböcker, som innehöll en stor mängd självinstruerande övningar.

Genom exempel ur dessa läromedelssystem åskådliggöres i avhandlingen karaktären på det stoff, som barnen genom dessa ofta möter i skolan, och innehållet analyseras kritiskt.

Den läromedelsutveckling som skett i anslutning till grundskolereformen, befinnes i betydande grad ha påverkats av en mekanistisk kunskapssyn i kombination med ekonomiska och organisatoriska hänsynstaganden. En betoning av lösryckta fakta underlättar provkonstruktion samt betygssättning, men gör innehållet livlöst.

Icke önskvärda pedagogiska konsekvenser av dessa tryckta läromedel, har under senare år alltmer kommit att uppmärksammas. Avhandlingen söker visa hur dessa skolböcker kan bidra till att skapa en abstrakt, icke-autentisk och statisk skolkultur med bristande förmåga att engagera många elever – och även lärare – till ett aktivt deltagande i undervisningen. Barnens och ungdomarnas möjligheter att uppfatta kunskapers och böckers betydelse i deras egna liv kan därigenom hämmas.

Några viktiga skillnader mellan dessa läromedel och de "vanliga" böckerna – vilka utgör en betydande del av den allmänna kulturen – belyses i avhandlingen.

En viktig sådan gäller det förhållandet att de senare ej författats särskilt för skolbruk. De har vanligen skrivits av människor som själva är aktiva i olika verkliga sammanhang och/eller har en förmåga att uttrycksfullt och tillgängligt skildra skeenden utifrån olika utgångspunkter.

Avhandlingen berör ej direkt — men väl indirekt — det omfattande kommersiella utbudet av tryckalster, som framställs utan krav på konstnärlighet och äkthet. Detta har idag stor genomslagskraft — inte minst bland ungdomen. Så vitt jag förstår är den obligatoriska skolans främsta uppgift härvidlag att utveckla elevernas sensibilitet och möjlighet att uppleva skillnaden mellan äkta och falska skildringar samt att ge eleverna rikliga tillfällen till träning i att själva söka sig fram till alternativen och ofta ge dem chansen att i lugn och ro uppleva dessa, från så tidig ålder som möjligt.

Den analys som utförts, innehåller idéhistoriska utblickar. Den har tagit sin utgångspunkt i teoretiska ställningstaganden, som omfattar betydelsen av att den obligatoriska skolundervisningens innehåll på ett vitalt och allsidigt sätt inbegriper kulturen utanför skolan. När så ej sker växer känslan av främlingsskap och oförmågan att förstå meningen med skolarbetet — skolan blir en grogrund för alienation.

Det faktum att skolan i Sverige fått ett allt större ansvar för barnens och ungdomarnas fostran och undervisning — liksom även fritidsaktiviteter — är här av betydelse. Kunskapsutveckling har länge i allt högre grad förväntats ske inne i särskilda utbildningslokaler, med hjälp av för skolbruk särskilt producerade läromedel och under handledning av för ändamålet specialutbildade vuxna. Härigenom uppstår en allvarlig risk för att skolarbetet fjärmas från livet utanför skolan — en egen skolkultur riskerar att uppstå. Men samtidigt visas också hur skolan kan komma att reproducera det som är alienerat i samhället utanför.

Frågan, huruvida skolan med alla sina specialresurser, verkligen kan och bör ansvara för barnens och ungdomarnas fostran och kunskapsutveckling på ett så avskilt sätt, som i dag är fallet, kräver en djupgående pedagogisk och allmänkulturell analys. Betydelsen av att ständigt kritiskt undersöka barnens möjligheter att uppfatta kopplingen mellan vad som sker i skolan och deras egna liv, belyses i avhandlingen. Särskilt uppmärksammas här de barn och ungdomar, som mest saknar stöd och stimulans hemifrån när det gäller att anknyta skolkunskaperna till förhållanden i omvärlden.

Med utgångspunkt från en ekologisk syn på pedagogiska problem, påvisas behovet av att man i forskning kring den obligatoriska skolans problem, mera fäster avseende vid det nätverk av miljöinflytelser, vilka, ofta på ett subtilt, men kanske inte desto mindre kraftfullt sätt, påverkar elevers möjligheter att lära i en särskilt arrangerad undervisningsmiljö. Skolans kontakter med elevernas hem är härvid ett betydelsefullt område att studera. Detsamma gäller skolans möjligheter att ta med barnen och ungdomarna ut ur skolan för direkta studier i natur och samhälle. De böcker skolan använder sig av i sin undervisning, utgör också ett område av vikt att studera i detta perspektiv.

Karaktären hos de texter, som eleverna får möta i skolan, utgör en del av inlärningsmiljön. Den är av betydelse för deras språk- och läsutveckling samt deras möjligheter att tillägna sig innehållet och utveckla kunskaper kritiskt.

Hur skilda pedagoger och filosofer under olika tider sett på konstens konkretiserande och vitaliserande funktion i undervisningen behandlas under rubriken "Hur får kunskap liv?". Innebörden i dessa tankar kan enligt min uppfattning på ett fruktbart sätt bidra till en kritisk analys av det informationsflöde som individer översvämmas av i dagens komplexa samhällen. Det konstnärliga innehållets pedagogiska funktion, när det gäller att framställa fakta och sammanhang på ett gripbart sätt, har jag kontrasterat mot läromedelssystemens ofta neutrala och komprimerade faktaframställningar på sakprosa samt stora mängd mekaniska och enahanda övningar.

Den typ av information som både elever och lärare kommer i kontakt med i grundskolan, bör ses i relation till den allmänna kommunikations- och informationsteknologiska utvecklingen. Denna utveckling uppfattas som ett hot av stressforskare. Marianne Frankenhaeuser (1974) understryker att det finns gränser för människans förmåga att hantera information. När vi bombarderas med alltför många intryck eller ofta upprepade intryck, reagerar nervsystemet efterhand allt svagare, engagemanget avklingar och en allmän passiviseringsprocess blir följden. Det som avgör om en stimulation berikar eller stör en individs utveckling är dess kvalitativa karaktär samt tidpunkten för när den sätts in.

Konstens kommunicerande funktion och betydelsen av skapandet – det egna såväl som andras – har kommit i skymundan inom utbildningsområdet, såväl som inom många andra områden i det moderna industrisamhället. De estetiska ämnenas – på högstadiet i det närmaste totala – åtskiljande från undervisningen i skolans övriga ämnen, tas som ett uttryck för detta på skolans område. En mekanistisk kunskapssyn gör sig på olika sätt gällande i den obligatoriska skolan – inte minst genom läromedlen. Undervisningen riskerar därigenom att bli passiv både för elever och lärare.

När det gäller undervisningens innehåll kan det vara fruktbart att se det mekaniska som en ytterlighetspol till det estetiska, vilket senare just utmärker sig för sin förmåga att väcka känslor till liv och därigenom sätta igång en mental aktivitet hos den lärande (Dewey 1958). Man kan tala om att det finns en estetisk dimension i varje ämne, som är av betydelse för förståelse av ämnet. Detta gäller exempelvis inte minst ämnet matematik, vilket man, enligt många matematiker, på ett olyckligt sätt bortser ifrån i skolmatematiken.

I avhandlingen pekas på hur man riskerar att gå miste om viktiga möjligheter att få fler elever fångade av undervisningens innehåll, att förstå det samt införliva det i minnet för kommande bruk. Att alltför ensidigt erbjuda eleverna mindre komplext material – i form av splittrade faktastycken, enahanda repetitiva färdighetsövningar och särskilt producerade s.k. bredvidläsningsböcker o.s.v. – kan också sägas vara en underskattning av deras förmåga att förstå och stimuleras av större sammanhang samt intresse att fördjupa sig i ämnen som intresserar dem.

Barnens sinne för konstruktiv fantasi och kreativitet hämmas, vilket kan ha en negativ inverkan på språk- och läsutveckling såväl som allmän kunskapsutveckling.

I en undersökning som gäller fyraåriga östtyska förskolebarn (Brumme 1974), påvisas vikten av att så tidigt som möjligt stimulera och vidareutveckla barnens seriösa funderingar i olika frågor. Som utgångspunkt och hjälpmedel för diskussionerna anser man barnböcker vara mycket lämpade, förutsatt att dessa är av hög litterär och bildmässig kvalitet.

Den svenske författaren till en avhandling om litteraturundervisningen i den sovjetiska skolan (Torell 1979) påpekar att man i den sovjetiska skolan har som mål att tidigt låta barnen, på ett barnvänligt sätt, möta världslitteraturens mest framstående verk — Homeros, Cervantes, Shakespeare, Goethe, Balzak och de egna ryska författarna. Skolan anses här ha en social skyldighet att vara förväntansfull och krävande inför barnen och att det endast är under sådana förhållanden som begåvning utvecklas. De krav och förväntningar, som barnen ur understimulerande miljöer inte möter hemma, måste de, av bland annat jämlikhetsskäl, i stället mötas av i skolan. Torell framhåller här också: "Man kan tycka, att den sovjetiska mellanskolans maximala sociala bredd skulle komma i konflikt med de unikt höga intellektuella kraven i undervisningen och att läs- och skrivsvårigheterna därvid skulle spela en väsentlig roll, men så har uppenbarligen inte skett." Dessa iakttagelser från den sovjetiska skolan kan enligt min uppfattning tänkas sammanhänga med att man där mera utnyttjar textinnehåll av hög konstnärlig kvalitet i undervisningen, vilket förmår gripa tag i läsaren, framstå som angeläget och därmed påverka läsintresse såväl som läsförmåga.

Forskningen kring läsförmågans utveckling har hos oss även visat mekanistiska drag. I perspektiv av vad som ovan framhållits framstår det därför som väsentligt att det inom läsforskningen under senare år framkommit allt fler rön, vilka påvisar betydelsen av läsarens relation till texten. Man har också funnit att barn med lässvårigheter lättare kunnat tillgodogöra sig skönlitterära texter än texter på sakprosa (Hansson 1975). Detta är intressant i det här sammanhanget och bör undersökas närmare.

När det gäller barn med särskilda svårigheter för att lära sig läsa och vilja läsa böcker, visar avhandlingen — förutom på betydelsen av läsinnehållets angelägenhetsgrad — även på betydelsen av de sätt och sammanhang, som böcker används i skolan. Den läsatmosfär, som den obligatoriska skolan erbjuder barnen, utgör en viktig del av deras inlärningsmiljö. Barnens förmåga att finna sig till rätta i skolan är samtidigt beroende av vilken läsatmosfär, som omger dem i hemmet och vilka bryggor som skapas mellan inlärningssituationen i skolan och barnens tillvaro utanför skolan. Det komplicerade samspelet mellan barnet och dessa bägge miljöer kan påverka barnens möjligheter att i skolan lära sig läsa, såväl som tillgodogöra sig annan undervisning, som sker via det tryckta ordet.

En del barn har sedan spädbarnsåldern vistats i bokinriktade hem i närheten av vuxna, som själva finner glädje och nytta av böcker i olika sammanhang. Därige-

nom har dessa barn haft goda chanser att tillägna sig en konkret, lustbetonad uppfattning av hur böcker kan användas. För andra barn, som saknar dessa erfarenheter, är boken en mer abstrakt företeelse vid skolstarten.

I den mån skolan alltför ensidigt låter barnen konfronteras med böcker av läroBokskaraktär, kan detta få särskilt negativa konsekvenser för barn som inte heller utanför skolan får upptäcka det roliga med böcker.

För att få fler barn att känna sig hemmastadda med "vanliga" böcker och läsning är lärarens kännedom om, och förhållningssätt till å ena sidan böcker och å andra sidan det enskilda barnet, av stor betydelse. Likaså är det viktigt att även de svaga läsarna i lugn och ro får tillfälle att läsa – och även avsluta – en bok i sin egen takt. Allt detta kräver mycket tid, vilket det förefaller vara mest ont om i dagens uppsplittrade skola, där prov och betyg i hög grad påverkar undervisningsklimatet framförallt på högstadiet.

När det gäller att konkretisera boken som företeelse för fler barn, framhålls lärarnas möjligheter att aktivt verka för att barnet får uppleva så många anknytningspunkter som möjligt mellan skolan och hemmet, som en viktig faktor. Läraren bör t.ex. på ett initierat och fantasifullt sätt kunna stimulera till hemlån av böcker från första början. De numera mindre ofta förekommande hemläxorna kan även tänkas ha haft en funktion härvidlag, som – förutsatt att de ges under lämpliga former – ej bör underskattas. Försök att från första skoldagen aktivt söka engagera och stödja även bokovana föräldrar i frågor rörande böcker, läsning, bibliotekslån m.m. bör likaså vara väsentligt i detta sammanhang.

Barnen bör under lågstadietiden och fortlöpande få möjlighet att genom skolan uppleva hur böcker kan användas i anknytning till alla upptänkliga ämnen och i olika, inte nödvändigtvis skol- och direkt inlärningsmässiga sammanhang. Detta kan vara en viktig grund när det gäller att utveckla en benägenhet att under det fortsatta livet självständigt utnyttja böcker för att fördjupa kunskaper och intressen. En sådan studieteknisk träning bör tillmätas stor vikt i en obligatorisk skola. Men den bör ske ständigt – i för barnet naturliga sammanhang – och ej isolerat i ett särskilt arbetsområde inom svenskämnet. Här kunde, föreställer jag mig, annorlunda utformade läromedel och lärarhandledningar ge lärare hjälp, genom att hänvisa till andra böcker, som på olika sätt belyser olika ämnesområden.

Dagens omfattande produktion av läroböcker och tillhörande arbetsböcker var ägnade att underlätta en individualiserad undervisning. Kanske har de möjligheter till individualisering, som ett rätt utnyttjat bibliotek bör kunna utgöra, därigenom kommit i skymundan? Sannolikt är det nödvändigt att elever och lärare har en grundlärobok i flertalet ämnen. Men det finns flera pedagogiska skäl att ifrågasätta den stora mängden av för skolbruk särskilt producerade läromedelskomponenter. Ett ökat utnyttjande av "vanliga" böcker i skolans undervisning skulle även på många sätt få betydelse för den allmänna bokmarknaden i landet. Bl.a. kunde fler billighetsböcker produceras, föreställer jag mig. Därigenom skulle böcker kunna bli en vardagsvara för fler människor och biblioteken skulle kunna tillhandahålla ett större utbud av böcker.

Det är i skolbiblioteken som de "vanliga" böckerna, tidningarna m.m. finns representerade i skolan. Skolbibliotekens funktion och möjligheter i den obligatoriska skolan blir därmed av central betydelse.

En undersökning, som jag gjort, ger en bild av hur dessa utnyttjas i undervisningen och för fritidsändamål i grundskolan. Synpunkter från en representativ grupp skolbibliotekarier samt mellan- och högstadieelever har år 1973 insamlats i en kommun med hjälp av intervjuer samt enkäter. Resultaten ger relief åt problem som finns på många håll i landet, vilket i flera fall bekräftas i andra, senare undersökningar. Hinder och möjligheter för skolbibliotekens effektiva utnyttjande identifieras och diskuteras mot bakgrund av de problem som avhandlingen sökt tydliggöra. Då denna diskussion borde vara praktiskt värdefull återges den utförligt i detta sammanfattande avsnitt.

När det gäller utnyttjandet av biblioteket, visar det sig, att resurser att hålla bibliotekslokalen öppen för elevers fria besök normalt var ytterst begränsade — två timmar i veckan var det vanligaste. Vid tiden för undersökningen rådde emellertid extraordinära förhållanden i denna kommun, så att man här, med hjälp av extraanställda beredskapsarbetare då kunde hålla mer öppet än normalt i bibliotekslokalen.

Möjligheterna att utnyttja biblioteket direkt i samband med lektion var även begränsade på många skolor där denna lokal inte sällan vid lokalbrist utnyttjades som klassrum, TV-rum eller för olika andra ändamål. Därigenom försämras möjligheterna att i anslutning till skolbiblioteket skapa en aktiv, trivsam och lättillgänglig läsmiljö. Det är tänkbart att man i vissa låg- och mellanstadieskolor i stället valt att söka skapa en sådan läsmiljö inne i klassrummen, vilket också är väsentligt. På högstadiet, där eleverna saknar egna klassrum, bör emellertid detta vara svårt eller omöjligt att åstadkomma. I varje fall förbises härigenom den viktiga träningen i att naturligt använda ett biblioteks rikliga urval, som redskap för kunskapsutveckling.

Vilka elever utnyttjar biblioteket? enligt dessa resultat finns det många elever som knappast alls kommer i kontakt med skolans bibliotek under den termin undersökningen avser. Av normalklasseleverna säger sig tio procent aldrig eller endast någon enstaka gång ha varit i skolans bibliotek under terminen i samband med lektion. 35 procent av eleverna har inte lånat hem någon bok då de gjort besök i biblioteket tillsammans med klassen. Läsklinik- och specialklassplacerade elever går mindre ofta till biblioteket än normalklasseleverna.

Totalt uppgav dessutom nästan 45 procent av eleverna att de aldrig besökt skolbiblioteket av egen vilja på lektionsfri tid under terminen. Antagandet ligger nära till hands att det, förutom läsklinikeleverna, bland dem även döljer sig många andra elever med svagt intresse för böcker och läsning samt dålig läsförmåga och därmed allvarligt begränsade förutsättningar att vidareutveckla kunskaper via det tryckta ordet. Bland dem kan emellertid även dölja sig sådana elever som är intresserade av läsning, men som kanske redan läst allt som intresserar dem i skolans bibliotek och hellre förser sig med böcker utanför skolan på egen hand.

Ett närmare studium av de lässvaga och de av läsning ointresserade elevernas skolsituation med särskild inriktning på de böcker och den läsmiljö som grundskolan erbjuder dem, framstår med utgångspunkt ifrån ovannämnda förhållanden som angelägen.

I avhandlingen framhålls betydelsen av läsinnehållet både för läsförmåga och läsintresse. Innehållet i skolbiblioteket kan förväntas påverka elevernas lust att söka sig dit. Intresset för biblioteksbesök visar sig vara störst i första årskursens normalklass på både mellan- och högstadiet för att därefter avta. Detta avtagande intresse för skolbiblioteket kan sammanhänga med att antalet böcker är så begränsat att eleverna ganska snabbt hinner läsa de böcker som de får ögonen på och att intresset sedan avtar då de inte längre hittar några böcker som lockar dem. Övergången till högstadium innebär ofta ny skola och nytt bibliotek. Under en viss tid kan detta tänkas ha en positiv inverkan för eleverna, vilket dock så småningom minskar av ovannämnda skäl.

När det gäller det allmänt sjunkande läsintresset i högstadieåldrarna, kan detta ointresse — särskilt vad gäller de lässvaga eleverna — även ha samband med att högstadiebiblioteken har ett alltför vuxeninriktat innehåll, som dessa elever ännu ej är beredda eller ej finner tillräckligt intresse för att utnyttja. Ökade möjligheter för högstadieelever att få tillgång till, och på olika sätt handskas med, ett bredare register av tryckta medier — från småbarnsböcker till vuxenlitteratur — bör därför eftersträvas. Att högstadiebiblioteken kan te sig mindre lockande kan även ha samband med att man på högstadieskolor ibland väljer att förvara stora delar av skolbiblioteket utspridda på de olika s.k. ämnesinstitutionerna. Detta minskar bokurvalet i biblioteket. Dessutom försvåras härigenom en ämnesövergripande undervisning och möjligheterna för skolans lärare och elever att överblicka vilka böcker och tidskrifter som finns inom skolan.

Ett anmärkningsvärt resultat i detta sammanhang är att eleverna önskar sig mer fiktionslitteratur till biblioteket medan lärarna/skolbibliotekarierna i stället anser att det är beståndet av facklitteratur, som är för litet. Kanske finns det här intressemotsättningar, mellan lärare och elever. Denna fråga borde analyseras närmare och särskilt med hänsyn till elever med lässvårigheter, eftersom dessa har visat en tendens att lättare tillgodogöra sig litterära texter än texter på sakprosa.

Att få välja ur ett rikligt utbud av böcker anses vara viktigt för att läsning skall främjas. Det är därför anmärkningsvärt, som undersökningen visar, att skolorna i den undersökta kommunen knappast alls har någon kontakt med de allmänna biblioteken — även när dessa ligger i närheten av skolan. Skolans ansvar när det gäller att vänja barnen att söka sig till dessa bibliotek, bör vara särskilt stort beträffande de barn som inte heller i hemmen får vänja sig vid att naturligt använda denna tillgång i olika sammanhang.

Ett flexibelt utnyttjande av det allmänna kulturutbudet av tryckta medier, skulle kunna utgöra ett vitaliserande inslag i skolans alla ämnen och samtidigt ge eleverna nyttiga erfarenheter av hur böcker kan användas för egna och fortsatta studier inom alla områden. För högstadiets del antyder resultaten emellertid en mar-

kant tendens att utnyttja skolbiblioteket enbart i ämnet svenska. Det visar sig också att eleverna knappast alls säger sig ha använt biblioteket i anslutning till ämnet "Fritt valt arbete", vilket också är anmärkningsvärt. Att visa eleverna hur man inom ett fritt valt intresseområde kan vidareutveckla sina kunskaper inom detta med hjälp av böcker, tidskrifter eller andra av ett biblioteks medier, är en viktig om än krävande pedagogisk uppgift för en obligatorisk skola.

Tid för extrahandledning och tillgång till extraresurser i form av ett rikligt utbud av böcker, bör tidigt och fortlöpande under skoltiden avsättas för de elever, som har de största lässvårigheterna — och bör helst även omfatta bok- och biblioteksovana föräldrar. Inte minst vore detta angeläget exempelvis i anslutning till lov och längre tids sjukdom. Vad gäller sommarlovet är i dag emellertid lån från skolbiblioteket vanligen ej tillåtet.

Det bör vara viktigt att särskilt de bokovana eleverna i skolan får handskas med "vanliga" böcker så mycket som möjligt och i så skiftande sammanhang som möjligt. Många av de i undersökningen intervjuade skolbibliotekarierna, ställer sig på alla stadier positiva till att elever hjälper till med arbetet i biblioteket. En del erfarenhet finns samlad från olika försök härvidlag. Elever har på många håll kunnat avlasta bibliotekarien och läraren sysslor som gjort det möjligt för dessa att ägna mer tid åt pedagogisk handledning av elever. Men även om den direkt avlastande effekten ej blir så stor, eller detta t.o.m. kanske snarare leder till merarbete, eftersom det framför allt gäller att finna på varierande, stimulerande och meningsfulla arbetsuppgifter för eleverna, framhålls vikten av att ändå avsätta tid för detta.

Om biblioteken skall kunna bli en aktiv, levande och inspirerande centralpunkt i skolmiljön för fler elever bör så mycket som möjligt göras för att söka engagera *alla* elever att själva deltaga i olika biblioteksaktiviteter. Förutom att vara med om att ansvara för diverse praktiska göromål, såsom stoppa in kort, städa hyllor, laga böcker o.s.v., kan de även deltaga i arrangerandet av olika aktiviteter i biblioteket med anknytning till dess innehåll — under lektionstid såväl som under lektionsfri tid. Det kan här exempelvis röra sig om utställningar, bokcirklar, rådgivning till kamrater, högläsningsstunder då äldre elever läser för yngre, musiklyssning, föreningsarbete m.m. Alla elever bör som en obligatorisk del av undervisningen få pröva på noggrant planerade och meningsfulla sysslor av olika slag i biblioteket — från första året och framöver under skolåren. Annars är risken stor att en sådan konkret träning endast kommer att omfatta de elever, som redan inser vilka möjligheter, som här finns och därför frivilligt anmäler sitt intresse.

Härtill krävs att en vuxen, med stort intresse för och kunskap om denna typ av arbetsuppgifter, får möjlighet att verka i biblioteket och finnas till hands för att hjälpa till och ansvara för organisation, kontinuitet, ordning och stimulans.

Biblioteken i grundskolan handhas i dag, med få undantag, av lärare, som saknar extrautbildning om böcker och biblioteksfrågor. De intervjuade skolbibliotekarierna säger sig endast använda en liten del av den ytterst knappa tid de idag har till sitt förfogande, för arbete ute i biblioteket och åt handledning av elever och

andra lärare. Det man mest av allt önskar sig är mer tid för direktkontakt med elever. Flertalet önskar sig också mer utbildning på biblioteksområdet. Med tanke på det omfattande arbete det innebär att skaffa sig överblick över det bokutbud som finns, samt att få fatt i lämpliga och stimulerande böcker i alla de olika ämnen som undervisningen och kontakten med eleverna kan komma att aktualisera, bör lärarna, förutom mer tid samt egen utbildning på området, även ha tillgång till kontinuerlig hjälp från fackutbildade bibliotekarier.

Några resultat av undersökningen antyder att läsmiljön i nybyggda skolor kräver extra uppmärksamhet. I stora nyuppförda bostadsområden i storstäder uppträder vanligen en mängd särskilda problem, vilka även kommer till uttryck i de skolor som ligger belägna inom området. Dessa problem måste angripas från många håll.

Innevånarna i nya områden har särskilda svårigheter att skapa kulturellt aktiva levnadsbetingelser för sig och sina barn. De saknar ofta rötter i trakten och familjerna lever här också ofta under sämre ekonomiska, utbildningsmässiga och sociala betingelser än de som bor i äldre och mer stabila bostadsområden. Skolans ansvar när det gäller att utveckla dessa barns möjligheter att lära känna trakten, lära och vänja sig att utnyttja de kulturföreteelser och informationskällor som finns samt leda dem till stimulerande läsupplevelser, bör här vara särskilt stort.

Enligt här redovisade undersökningar finns emellertid i nybyggda skolor färre böcker per elev. Lokalbrist är sannolikt den viktigaste orsaken till att skolbiblioteket ofta utnyttjas som reservutrymme. Detta kan också i särskilt hög grad tänkas förekomma i nyinflyttningsområden, med den periodvisa anhopning av barn i vissa åldrar, som där ofta uppstår, med åtföljande lokalproblem i skolorna. Från andra undersökningar vet vi också att lärarna i dessa områden genomsnittligt har mindre erfarenhet av undervisning, ofta saknar lärarutbildning och dessutom flyttar oftare. Under sådana förhållanden minskar skolans möjligheter att fylla sin uppgift att väcka och vidareutveckla elevernas intresse för böcker och läsning. I dessa områden borde det vara särskilt angeläget att skolbiblioteket tillfördes sådana resurser att det kunde utgöra ett betydelsefullt inslag i områdets kulturliv samt vitalisera barnens och ungdomarnas tillvaro i skolan och under fritiden.

Läsfrämjande åtgärder bör, om de inte i samma utsträckning som hittills, skall tendera att främst nå de redan läsintresserade, riktas mot de i detta hänseende sämst tillgodosedda – från så tidig ålder som möjligt och fortlöpande. Det är i anslutning till daghem och förskola samt till den obligatoriska skolans undervisning och genom samarbete mellan skolan och elevernas hem, liksom även mellan skolan och folkbiblioteken, som insatserna härvidlag särskilt borde vidareutvecklas.

Detta innebär många svårlösta problem. Förutom riklig tillgång till för olika elever angelägna böcker på skolan och ett väl fungerande samarbete med folkbibliotek, ställer det stora krav även på läraren – vilka ofta är svåra att leva upp till i dagens skola. Denne måste kunna mycket om böcker och även ha en förmåga att på ett spontant sätt anknyta dessa till undervisningen i alla ämnen – och även

anse sig ha tid för detta. Läroböckerna bör vara så utformade att de underlättar lärarens arbete härvidlag. Därtill krävs att läraren har den kännedom om eleven och dennes hemmiljö, intressen o.s.v., som är viktig för att kunna vägleda enskilda elever till sådan läsning, som verkligen kan engagera eleven och så småningom få denne att känna sig tillräckligt hemma i ett bibliotek för att där kunna göra allt friare och mer självständigt bokval. Kanske är detta alltför högt ställda mål, men ska fler barn lära sig läsa bra och lära sig att fritt använda boken som redskap, behöver problemen härvidlag uppmärksammas mera.

I den här avhandlingen har det arbetats med två till synes skilda element. Det första har gällt en till stor del idéhistoriskt förankrad kritisk analys av vissa av dagens läromedel, vilka inte befinnes på bästa sätt främja inlärning och elevers utveckling. Den visar på behovet i den obligatoriska skolans undervisning också av tryckt material av annat innehåll än det för skolan särskilt producerade. Det andra elementet har utgjorts av en lokalt bedriven undersökning över skolbibliotekens tillstånd och användning. Resultaten här ger vid handen att denna tillgång inte på alla håll begagnas och sköts så att den verkligen blir nyttig. Här visar sig hur de två elementen hänger samman. Ty skall skolans uppsättning av böcker och annat tryckt material, kunna befrämja läsförmåga och läsintresse och därmed den allmänna kunskapsutvecklingen, på det sätt som såväl tidigare tankegångar, nyare forskning och försöksverksamhet visar att det krävs, så kan en sådan utveckling inte tänkas, utan att skolbiblioteken får en central roll i undervisningen. Ytterst gäller det också den obligatoriska skolans möjligheter att utveckla ett levande och uttrycksfullt språk hos barn och ungdomar.

Summary and discussion

This study consists of an inventory of the problems concerning books and the ability of books to mediate knowledge to children and young people in the compulsory school.

The printed word occupies a central position in European culture. The ability and the desire to make use of this instrument are important preconditions for the growth of individual knowledge and the participation of the individual in social life. The school also makes great use of printed materials in its instruction. In most cases, these are materials produced especially for use in schools. One of the main questions discussed in this thesis is whether we can really expect the pupils to be able to assimilate this material in the best possible way. Some educationally important qualities in "ordinary" books—books outside the school—are taken up and related to certain qualities in the books designed especially for use in schools.

Particularly during the 1960s, there was great optimism with regard to the prospects of specially designed textbooks helping to achieve the aims of the Swedish comprehensive school. There was extensive development of textbooks and other teaching aids, the effects of which are still evident. In 1975, about 18,000 titles of teaching aids were registered in Sweden for use in the comprehensive school, the *gymnasium* and adult education carried on either by the state or by the local authorities. What were called "all-inclusive" systems of teaching aids, consisting of various components—especially printed materials but also tapes and filmstrips—were developed in accordance with a model of instructional technology. The teachers were to be assisted in their work by using "packages" of teaching aids, which gave the impression of comprising—and in which endeavours were made to comprise—almost everything included in the centrally designed curricula. In the unified classes, the teachers had great need of teaching aids, to enable them to individualize their teaching to a greater extent. For the purpose of meeting this need, special work-books were also designed, containing a large number of self-teaching exercises.

The nature of the material which the children often meet with in school is illustrated in this thesis by examples taken from these systems of teaching aids, and their contents are critically analysed.

The development of teaching aids which has taken place is found to have been considerably influenced by a mechanistic view of knowledge, combined with financial and organizational considerations. The undesirable educational consequences of using these printed materials have received increasing attention in recent years. I attempt to show how these school-books may help to create an abstract, non-authentic and static educational culture, which is unable to induce many

pupils—and even teachers—to actively participate in the instruction. The children's and the young people's abilities to understand the importance of knowledge and books in their own lives may be inhibited by these school-books.

Some important differences between these teaching aids and the "ordinary" books—which constitute a considerable proportion of the general culture—have been investigated in this thesis. The latter books have not been written especially for school use. They have usually been written by people who are themselves active in various real connections and/or have the ability to describe events in an expressive and accesible manner from different points of departure.

I do not refer directly—though certainly indirectly—to the extensive commercial supply of printed material, which is produced with no demands for artistic ability and authenticity. This material has great penetrating power today, especially among young people. As far as I can see, the principal task of the compulsory school in this connection is to develop the pupils' sensitivity and ability to see the difference between genuine and false descriptions, to give the pupils plenty of opportunities of training in trying to find the alternatives themselves and to give them the chance to gain, in peace and quiet, experience of these alternatives from as early an age as possible.

The analysis which I have made contains elements of the history of ideas. The theoretical standpoints from which it starts include the assumption that it is important that the content of the instruction in the compulsory school should embrace, in a vital and comprehensive manner, the culture outside the school. If this is not the case, the feeling of estrangement and the inability to understand the sense of school-work grow and the school becomes a breeding ground for alienation.

The fact that Swedish schools have been given increasing responsibility for the nurture and instruction of the children and young people, as well as for their leisure-time activities, is of importance in this connection. Knowledge has long been expected to grow in special school-buildings, with the help of teaching aids specially produced for school use and under the guidance of adults specially trained for the purpose. In this way, a serious danger arises that the school work will become remote from life outside the school and there is a risk that a peculiar "school culture" will come into existence. However, it is also shown how the school at the same time may come to reproduce what is alienated in the community outside.

The question of whether the school, with all its special resources, really can and should be responsible for the nurture and growth of knowledge of the children and young people in so isolated a fashion as is the case today requires a profound educational and cultural analysis. The importance of constantly and critically examining the children's possibilities of understanding the connection between what happens in school and their own lives is illustrated in the thesis. Special attention is given to the children and young people who most lack support and stimulation at home, as regards linking the knowledge that they acquire at school with the conditions in the world around them.

On the basis of an ecological view of educational problems, I demonstrate the need, in research on the problems of the compulsory school, to pay more attention to the network of environmental influences which affect, often in a subtle but perhaps nonetheless powerful way, the pupils' opportunities of learning in a specially arranged teaching environment. The school's contacts with the pupils' homes are an important field of study in this respect. The same applies to the school's opportunities of taking the children and young people out of school for direct studies of nature and society. The books which the school uses in its instruction also constitute an important field of study in this perspective.

The nature of the texts which the pupils encounter in school forms part of the learning environment. It is of importance for the development of their speech and reading habits and for their opportunities of assimilating the content and developing their knowledge critically.

How different educationalists and philosophers in different periods have viewed the concretizing and vitalizing function of art in instruction is discussed under the heading "How does knowledge come alive?" These ideas can, in my opinion, make a fruitful contribution to a critical analysis of the flow of information which individuals are inundated with in the complex societies of today. I have contrasted the educational function of the artistic content, as regards presenting facts and connections in an apprehensible manner, with the often neutral and compressed statements of facts in ordinary prose and the large number of mechanical and monotonous exercises in the systems of teaching aids.

The type of information which both pupils and teachers come into contact with in the comprehensive school should be considered in relation to the general developments in communications and information technology. These developments are regarded as a threat by stress researchers. Marianne Frankenhaeuser (1974) emphasizes that there are limits to man's capacity to make use of information. When we are bombarded with too many impressions or too-often-repeated impressions, our nervous systems gradually react more and more weakly, our interest declines and a process of general passivization follows. What decides whether a stimulus enriches or disturbs an individual's development is its qualitative character and the point of time at which it is introduced.

The communicating function of art and the importance of creativity—one's own as well as other people's—have been put in the shade in the field of education, as well as in many other fields in modern industrial society. The separation of the aesthetic subjects from the instruction in the other subjects in schools—almost totally on the senior level of the comprehensive school—is taken as a manifestation of this in the educational field. A mechanistic view of knowledge is manifesting itself in various ways in the compulsory school, especially in the textbooks and other teaching aids. The instruction thereby runs the risk of becoming passive, both for the pupils and for the teachers. That being so, it may be fruitful to regard the mechancial standing at the pole opposite to that of the aesthetic, which is particularly distinguished by its ability to revive feelings and thereby to start mental activity in the learner (Dewey 1958).

There is in every subject an aesthetic dimension which is of importance for the understanding of the subject. This applies also to the subject of mathematics, for example, a fact which many mathematicians consider is unfortunately disregarded in schools.

If this dimension is omitted in education there is a risk of missing important opportunities of capturing the attention of the pupils with the content of the instruction and of getting them to understand it and to store it in their memories for future use. To offer the pupils, in too one-sided a fashion, a less complex material—in the form of disparate pieces of data, monotonous and repetitive exercises, specially produced "supplementary-reading books", etc.—may also be said to be to under-estimate their ability to understand and be stimulated by wider contexts and their interest in entering deeply into the study of subjects which interest them. The children's sense of constructive fantasy and creativity is inhibited, which may have a negative effect on the development of their speech and reading, as well as on the general growth of their knowledge.

In the eastern-European states, with their very different preconditions for carrying on instruction, great importance is attached to the artistically designed content of books for children and young people. In a study concerning 4-year-old, nursery-school children (Brumme 1974), the author shows the importance of stimulating, at as early a stage as possible, the children's serious thoughts on different questions and of further developing them. Children's books are considered to be very suitable as a starting-point and an aid in the discussions, provided that they are of high literary and pictorial quality.

The Swedish author of a thesis on the teaching of literature in the schools of Soviet Russia (Torell 1979) points out that the aim of the teachers in the Soviet schools is to make the children acquainted at an early stage with the most outstanding works in world literature—the works of Homer, Cervantes, Shakespeare, Goethe, Balzac and the great Russian authors. Here the school is considered to have a social responsibility to expect and demand a great deal from the children and the general belief is that it is only under such conditions that talent is developed. The demands and expectations which the children from under-stimulating environments do not meet with at home must be supplied instead by the school, for reasons of equality, amongst other things. Here Torell also emphasizes that "it may be imagined that the maximal social range of the Soviet intermediate school would conflict with the uniquely high intellectual demands made in the instruction and that difficulties in reading and writing would then play an important part, but evidently this has not happened". These observations of the Soviet school may, in my opinion, be conceivably connected with the fact that there more use is made in the instruction of texts of high artistic quality, whose content is capable of taking hold of the reader, of appearing to be important and thereby of influencing both interest in reading and reading ability.

A great deal of the research on the development of reading ability done in Sweden has long also shown mechanistic features. In view of what has been pointed

out above, it therefore appears to be important that more and more findings, which show the significance of the reader's relationship to the text, have emerged in reading research in recent years. It has also been found that children with difficulties in reading can more easily assimilate fiction than texts in ordinary prose (Hansson 1975). This is interesting in the present connection and should be investigated more closely.

As regards children who have special difficulties in learning to read and are reluctant to read books, the thesis shows the significance not only of the degree of desirability of the content of the reading but also of the ways and circumstances in which books are used in school. The atmosphere for reading which the compulsory school offers the children forms an important part of their learning environment. The children's ability to feel at ease in school is at the same time dependent on the atmosphere for reading which surrounds them in their homes and on the bridges which are created between the learning situation in school and the children's life outside school. The complicated interplay between the children and these two environments may affect their opportunities of learning to read at school, as well as of assimilating other instruction given via the printed word.

A number of children have lived since infancy in homes where books are appreciated, alongside adults who themselves find pleasure and profit in books in various connections. These children have thereby had good chances of acquiring a concrete and pleasurable idea of how books can be used. To other children who lack this experience, books are a more abstract phenomenon when they start school.

If the school too one-sidedly allows the children to be confronted with books of a textbook character, this may have particularly negative consequences for children who have not discovered outside school the fun that can be derived from books.

In getting more children to feel at ease with "ordinary" books and reading, the teacher's knowledge of books and his or her attitude to books, on the one hand, and knowledge of the individual child, on the other, are of great importance. It is likewise important that the backward readers should also have opportunities to read—and even to read to the end—books in peace and quiet and at their own pace. All this takes much time, which is something that appears to be in the greatest shortage in the modern, divided school, where demands are made from many different quarters.

As regards making the book a concrete phenomenon to more children, I emphasize, as an important factor, the teachers' opportunities of actively working to enable the children to experience as many points of contact as possible between the school and the home. The teacher should for example be able to stimulate, in a well-informed and imaginative manner, the borrowing of books for home reading from the very outset. Homework, which is now less often given, may also conceivably have had a function in this respect which should not be underestimated—provided that the homework is given in suitable forms. Attempts, from the first day

at school, to actively engage the interest of parents who are unaccustomed to reading books and to help them in questions concerning books, reading, borrowings from the library, etc. are also important in this connection.

During their time in the junior department and continuously thereafter, the children should be given opportunities to experience through the school how books can be used in connection with every conceivable subject and in different contexts, not necessarily connected with school and direct learning. This may provide an important foundation, as regards developing a disposition to use books independently in adult life, in order to deepen knowledge and interests.

Great importance should be attached to such training in the technique of study in the compulsory school. But this training should take place constantly in contexts that are natural to the child and are not isolated in a particular field of work in the subject of Swedish. Here, I imagine, differently designed teaching aids and teacher guides could help teachers by referring to other books which illustrate different subject fields in different ways.

Modern textbooks and the associated work-books were designed to facilitate individualized instruction. Perhaps the great opportunities for individualization which a frequently used library can offer have thereby been put in the shade? It is probably necessary that pupils and teachers should have a basic textbook in the majority of subjects. But the large number of different teaching-aid components specially produced for school use should be questioned also for financial reasons, as it is likely that the present high cost of teaching aids affects the school's opportunities of procuring books from the general stock of books on offer. An increased use of "ordinary" books in schools would also have considerable effects on the general book market in Sweden.

It is in the school libraries that the "ordinary" books, the newspapers, etc. are represented in the schools. The function and the potentialities of the libraries in the compulsory school are consequently of essential importance.

I have made an investigation which gives a picture of how these school libraries are used in the instruction and for leisure purposes in the comprehensive school. In 1973, I obtained the views of a representative group of school librarians and of middle- and upper-department pupils in a local-authority district by means of interviews and questionnaires. The results bring into relief problems which exist in many places in Sweden, as has been confirmed in several cases in other, later investigations. Obstacles to and opportunities for the effective use of the school libraries are identified and discussed in the light of the problems which I have tried to make clear in this thesis. As this discussion should be valuable in practice, it is reproduced at length in the following summary.

As regarded the use of the library, it turned out that resources for keeping the premises open for unrestricted visits by pupils were normally extremely limited—two hours a week was the most common period. However, at the time of the investigation, the conditions in this local-authority area were exceptional and here it was possible, with the aid of additional workers employed under relief schemes, to

keep the library premises open longer than usual.

The possibilities of using the library directly in connection with a lesson were also limited at many schools, in which this room was often used as a classroom or television room or for various other purposes in the event of shortage of space. This reduces the opportunities of creating an active, pleasant and easily accessible reading environment in connection with the school library. It is possible that, in certain junior and middle schools, the teachers had chosen instead to try to create such a reading environment in the classrooms, which is also important. On the senior level, where the pupils have no classrooms, it must, however, be difficult or impossible to create such an environment. At any rate, this disregards the important training in naturally using the wide selection offered by a library as an instrument in the development of knowledge.

Which pupils use the library? According to these results, many pupils scarcely ever came into contact with the school library at all during the term to which the investigation referred. Ten per cent of the ordinary pupils say that they have never or only on isolated occassions been in the school library during term-time in connection with a lesson. Thirty-five per cent of the pupils have not borrowed books when they have visited the library, together with the class. Pupils in remedial reading classes and special classes go less often to the library than ordinary pupils.

In all, nearly 45 per cent of the pupils also stated that they had never visited the school library of their own free will outside lesson periods during the term. It is reasonable to assume that this figure includes, besides the pupils in the remedial reading classes, many other pupils with little interest in books and reading, with poor reading ability and consequently with seriously limited qualifications for further increasing their knowledge via the printed word. However, this figure may also include pupils who are interested in reading but who have perhaps already read everything that interests them in the school library and who prefer to obtain books outside school by themselves.

A closer study of the situations in school of the pupils who are poor readers and the pupils who are not interested in reading, concentrating especially on the books and the reading environment which the comprehensive school offers them, appears to be urgent, judging from the conditions mentioned above.

I call attention to the importance of the content of the books read, as regards both reading ability and interest in reading. The contents of the school library may be expected to influence the pupils' desire to visit it.

Interest in visits to the library proves to be greatest in the ordinary classes in the first year on both the middle and the senior levels and thereafter it declines. This declining interest in the school library may be connected with the fact that the number of books is so limited that the pupils manage to read fairly quickly the books that they catch sight of there and that their interest later declines when they no longer find any books that attract them. The transfer to the senior level often involves going to a new school and a new library. For a certain time, this may conceivably have a positive effect on the pupils, which, however, gradually diminishes for the above-mentioned reasons.

As regards the generally declining interest in reading shown by pupils on the senior level, this lack of interest—particularly as regards the pupils who are poor readers—may also be connected with the fact that the libraries on the senior level contain books whose contents are addressed too much to adults and which these pupils are not yet prepared to read or do not find sufficiently interesting. Efforts should therefore be made to increase the opportunities for pupils on the senior level to have access to and to handle in different ways a wider range of printed books—from books for little children to adult literature.

The circumstance that the libraries on the senior level may not appear to be very attractive may also be connected with the fact that, in schools on the senior level, the teachers sometimes choose to store large parts of the school library in the different subject departments. This reduces the selection of books in the school library. In addition, this makes it more difficult to give inter-disciplinary instruction and reduces the teachers' and the pupils' opportunities of surveying the books and periodicals available in the school.

One noteworthy result in this connection is the finding that the pupils want more fiction in the library, while the teachers and the school librarians instead consider that it is the stock of specialist literature that is too small. Perhaps there is a conflict of interests between teachers and pupils here. This question should be analysed in greater detail, particularly with regard to pupils with difficulties in reading, since they have shown a tendency to assimilate literary texts more easily than texts written in ordinary prose.

To be able to choose from a plentiful supply of books is considered to be important in encouraging pupils to read. It is therefore remarkable that the study should show that the schools in the local-authority area investigated have scarcely any contact with the public libraries, even when they are situated near the school. The school's responsibility, as regards getting the children into the habit of visiting these libraries, must be particularly great with reference to the children who are prevented from getting accustomed in their homes to naturally using this resource in various connections.

A flexible use of the general supply of books can be an important, vitalizing element in all the subjects taught in the school and can at the same time give the pupils useful experience of how books can be used for their own further studies in all fields. As far as the senior level is concerned, however, the results indicate that there is a marked tendency to use the school library only in the subject of Swedish. It also appears that the pupils scarcely ever say that they have used the library in connection with the subject of "Optional Work", which is also a remarkable finding. Showing the pupils how, in a freely chosen field of interest, they can further develop their knowledge with the aid of books, periodicals or other media in a library is an important, though demanding, educational task for a compulsory school.

Time for additional guidance and access to additional resources in the form of a plentiful supply of books should be allocated at an early stage and continuously

during the school-days to the pupils who have the greatest difficulties in reading—and this should also include parents who are not in the habit of reading books and using libraries. This is especially important in connection with holidays and long periods of sickness. As regards the summer holidays, however, borrowings from the school library are not usually permitted at present.

It is important that particularly the pupils in the school who are unfamiliar with books should be allowed to handle books as much as possible and in as varied connections as possible. Many of the school librarians interviewed in the study take a positive attitude to pupils on all levels helping with the work in the library. Some experience has been gained from various experiments in this connection. In many places, pupils have been able to relieve the librarian and the teacher of various chores, which has enabled them to devote more time to the guidance of pupils. However, even if the directly relieving effect is not very great or this even perhaps rather leads to more work, since it is, above all, a matter of finding varied, stimulating and meaningful tasks for the pupils, the importance of nevertheless allocating time for this is emphasized.

If the libraries are to become an active, living and inspiring focus in the school environment for more pupils, every possible effort must be made to try and interest all the pupils in taking part themselves in different library activities. Besides sharing the responsibility for various practical tasks, such as filing cards, cleaning shelves, repairing books, etc., they may also take part in arranging various activities in the library connected with its contents, both during lesson periods and outside lesson periods. These activities may be concerned with the organizing of exhibitions or book circles, advising school-fellows, reading aloud (young pupils being read to by older ones), listening to music, working for school societies, etc.

As a compulsory part of the instruction, all pupils should be allowed to try their hands at carefully planned and meaningful jobs of different kinds in the library from the first year onwards. Otherwise, there is a great risk that such concrete training will only be given to the pupils who already perceive what opportunities are available here and therefore voluntarily declare that they are interested.

In addition, the work requires that an adult who has a great interest in and knowledge of this type of work, is given an opportunity to work in the library and is available to help with and to be responsible for the organization, continuity, order and stimulation.

The libraries in the comprehensive schools in Sweden are today managed, with few exceptions, by teachers who have no special training in handling books and library matters. The school librarians interviewed say that they spend only a small part of the extremely little time that they have available today on work in the library and on the guidance of pupils and other teachers. What they want most of all is more time for direct contacts with pupils. The majority also want more training in librarianship. Considering the extensive work involved in obtaining a general survey of the books available and in securing suitable and stimulating books in all the different subjects which the instruction and the contacts with the pupils may bring

to the fore, the teachers should not only be given more time and training in librarianship but also have access to continuous help from professionally trained librarians.

Some of the results of the investigation indicate that the reading environment in newly built schools requires special attention. A number of particular problems usually arise in big, newly built housing areas in big cities and are also manifested in the schools in these areas. These problems have to be attacked from many directions.

The inhabitants of new housing areas have special difficulties in creating living conditions that include cultural activities for themselves and their children. They often have no roots in the district and the families here also often live under worse financial, educational and social conditions than those who live in older and more stable housing areas. The school has a particularly great responsibility, as regards improving these children's opportunities of getting to know the district, showing them how to use and accustoming them to using the available cultural facilities and sources of information, and exposing them to stimulating experiences through their reading.

However, according to the investigations reported here, there are fewer books per pupil in newly built schools. Shortage of premises is probably the most important reason why the school library is often used as a reserve space. This may possibly also occur to a particularly great extent in newly occupied housing areas in connection with the periodical accumulation of children of certain ages which often arises there, with concomitant problems as regards accommodation in the schools. From other investigations, we also know that the teachers in these areas have, on the average, less experience of teaching, that they often lack training in teaching and that they also move to other schools more often.

Under such conditions, the school has fewer opportunities of fulfilling its task of arousing and further developing the pupils' interest in books and reading. In these areas, it is particularly important that the school library should be provided with sufficient resources to enable it to become an important element in the cultural life of the area and to vitalize the lives of the children and young people in school and in their leisure time.

Measures to encourage reading aiming at the general public should, if they are not to tend to the same extent as hitherto to reach chiefly people who already are interested in reading, be concentrated on those who are worst provided for in this respect—from as early an age as possible and continuously thereafter. Efforts in this respect should primarily be further developed in connection with the instruction given in the compulsory school and by collaboration between the school and the pupils' homes, as well as also between the school and the public libraries.

This will involve many difficult problems. Besides requiring ample access to books that are important to different pupils in school and efficient collaboration with a public library, this will make great demands also on the teacher, demands which it is often difficult to meet in the schools of today. The teacher must know a

great deal about books and also connect books with the instruction in all subjects in a spontaneous manner and must also consider that he has time for this. The textbooks should be designed in such a way as to facilitate the teacher's work in this respect. In addition, the teacher must have the knowledge of the individual pupil and his home environment, interests, etc. that is important if he is to be able to guide him to such reading as can really engage his interest and gradually get him to feel sufficiently at home in a library to be able to make increasingly free and more independent choices of the books there.

Perhaps this target is set too high. However, if more children are to learn to read well and to use books freely as tools, these problems need to have more attention paid to them.

In this thesis, I have worked on two apparently different elements. The first was a critical analysis, largely rooted in the history of ideas, of some modern teaching aids which have been found not to promote learning and the intellectual development of pupils in the best possible way. This indicates the need, in the instruction given in the compulsory school, also of printed material with a different content than that specially produced for schools. The other element was a local investigation of the condition and use of the school libraries. The results here indicate that this asset is not in all quarters being used and looked after in such a way as to make it really useful. Here we see how the two elements are connected. For, if the school's collection of books and other printed material is to be able to promote reading ability and interest in reading and consequently the general growth of knowledge in the way in which both previous ways of thinking, modern research and experimental work show is required, such a development is not conceivable without giving the school libraries a central part to play in the instruction. In the last resort, this also applies to the compulsory school's ability to develop a lively and expressive language in children and young people.

Litteraturförteckning

Ahlström, K.-G., Almgren, E., Dittmer, K., Korsell, I., Lindhe, V., Lööf, L., Uggla, C., 1977: Kristofferskolan som pedagogiskt experiment. *Pedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Uppsala.* (Stencil.)

Ahlström, K.-G., Jonsson, M., 1978: Flexibla grupper i engelska på högstadiet. Pedagogisk forskning i Uppsala 5. *Pedagogiska institutionen. Uppsala universitet.*

Aktuellt från skolöverstyrelsen. Specialnummer okt. 1976. *Gymnasieskolans bibliotek.* Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Amcoff, S. & Nobel, A., 1973: Klasslärarnas frånvaro vid två rektorsområden – en kartläggning. Rapport från projektet "Intensifierad elevvård inklusive fritidsverksamhet". *Pedagogiska utvecklingsblocket i Uppsala.*

Andersson, B.-E., 1973: Utveckling och miljö. Om behovet av en ekologiskt orienterad utvecklingsforskning. *Rapporter från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet* 102.

Andersson, B.-E., Ekholm, M. & Winberg, S., 1974: *Social utveckling i skolan.* Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Andersson, S., Hallqvist, B.G. & Lindahl, R., 1969: *Läseboken A.* Stockholm: Esselte AB.

Asher, S. & Markell, R., 1974: Sex differences in comprehension of high- and low-interest reading material. *Journal of Educational Psychology* 5.

Ashton, P.T., 1975: Cross-cultural Piagetian research. *Harvard Educational Review.* 45, s. 475–506.

Aspel, G., 1975: *Om at lære noget gennem hele livet – studieteknik eller indlærningsproces?* Stencilerat inlägg vid kongressen i Nordisk Förening för Pedagogisk forskning. Oslo.

Aspelin, K., 1975: *Textens dimensioner.* Problem och perspektiv i litteraturstudiet. Stockholm: PAN/Norstedts.

Barnes, D., 1978: *Kommunikation och inlärning.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Bellow, S., 1976: TV-intervju. Sveriges Radio/TV. 11/12 1976.

Benne, K.D., 1975: Technology and Community. In *Feinberg* (1975, s. 156–165).

Bergström, L., 1972: *Objektivitet. En undersökning av innebörden, möjligheten och önskvärdheten av objektivitet i samhällsvetenskapen.* Stockholm: Prisma.

Berlyne, D.E., 1971: *Aesthetics and psychobiology.* New York: Appleton–Century–Crofts.

Berner, B., Callewaert, S. & Silverbrandt, H. 1977: *Skole, ideologi og samfund.* Köpenhavn: Munksgaard.

Bernstein, B., 1971: On the classification and framing of educational knowledge. In *Young* (1971 s. 47–69).

– 1972: Education cannot compensate for society. In *Rubinstein, D.* (1972, s. 104–116).

Bettelheim, B., 1977: *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales.* New York: Vintage books/Random House.

Bjerg, J., 1976: *Pædagogisk udviklingsarbejde. Principer og vilkår belyst ved Brovstprojektet 1970–74.* Munksgaard.

Bogren, G., Jansson, I., Nobel, A., Rydström, G. m.fl., 1978: Ett försök med kulturarbetare i skolan. *Försöks- och demonstrationsverksamheten, Uppsala universitet* 5.

Borg, I. & Hald, F., 1979: *I naturens riken* – Del 1. Linnés barndom och ungdom. Del 2. Linnés liv och verk. Stockholm: Gidlunds förlag.
Bourdieu, P., 1976: Kulturell reproduktion och social reproduktion. I *Lundberg, S., m.fl.*, s. 158–203.
Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1977: *Reproduction in education, society and culture.* London and Beverly Hills; SAGE Publications.
Brodow, B. m.fl., 1976: *Svenskämnets kris.* Skrifter utgivna av Svenskläraförening en 163. Lund: Liber Läromedel.
Bronfenbrenner, U., 1974: The origins of alienation. *Scientific American.* August, s. 53–61.
– 1976: The experimental ecology of education. *Scientific American.* August, s. 5–15.
Brumme, G.-M., 1974: *Literaturerlebnisse und muttersprachliche Bildung.* Berlin: Volkseigener Verlag.
Burgess, C., 1976: The Goddess, the School Book and Compulsion. *Harvard Educational Review* 2, s. 199–216.
Carroll, J.B., 1974: The potentials and limitations of print as a medium of instruction. In *Olson* 1974, s. 151–179.
Cook, V.J. & White, M.A., 1977: Reinforcement Potency of Childrens' Reading Materials. *Journal of Educational Psychology* 3, s. 231–236.
Cremin, L.A., 1961: *The transformation of the school.* New York: Alfred A. Knopf.
– 1978: *Changes in the ecology of education: The school and the other educators.* Paper presented at the symposium "The future of formal education: the role of institutional schooling in industrial society". University of Stockholm.
Dewey, J., 1899: Lectures in Philosophy of education. (Enligt Hawkins, 1972 är källan otryckt eller ur tryck.)
– 1938: *Experience and Education.* New York: The Macmillan Company.
– 1958: *Art as Experience.* New York: Capricorn Books, G.P. Putnam's Sons.
– 1965: School and society. In *Dworkin* (1965, s. 33–90).
– 1966: *Democracy and education.* London: Collier Macmillan publishers.
Ds U 1978:14: *Samhällets kostnader för inköp av läromedel samt lek- och arbetsmaterial.* En rapport från utredningen om läromedelsmarknaden. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Ds U 1979:2: *Läromedlen i konsumentperspektiv.* En rapport från utredningen om läromedelsmarknaden. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Dubos, R., 1971: Is man overadapting to the enviroment? *Dialogue*, Nr 3 s. 76–81.
– 1972: *Detta mänskliga djur.* Stockholm: Rabén & Sjögren.
Dworkin, M.S. (Ed.), 1965: *Dewey on Education.* – Selections. Teachers college, Columbia university. New York: Teachers college Press.
Dwyer, C.A., 1973: Sex differences in reading. An evaluation and a critique of current theories. *Review of Educational Research* 4, s. 455–468.
Edfeldt, Å.W., 1975: "Att lära sig läsa är en annan konst". *Svenska Dagbladet* 1975–1–8.
– 1976: Reading instruction in the light of cognitive psychology. *Research Bulletins from the Institute of Education, University of Stockholm* IV:3.
– 1977: *Om lusten att läsa och konsten att förstå.* Stockholm: Proprius Förlag.
Ehn, M., Englund, E., Gahrén, S., Nobel, A. & Wirmark, M., 1978: *Barn på museum – London/Paris. Rapport från en resa.* Skolöverstyrelsen. Sektionen för läromedelsfrågor. Skriftserie 1978:1.
Ekstrand, G., 1977: Idéfilmen I: Upplevelsen viktigare än faktakunskaper. *Utbildningstidningen 5.*
Ekström, Petterson, 1974: *Svenskbok 2.* Färdighetsträning: Liber Läromedel.

Elsasser, N. & John-Steiner, V.P., 1977: An interactionist approach to advancing literacy. *Harvard Educational Review* 47, s. 355–369.
Evans, P.O., 1976–77: Reading as an Integrated Activity. *Interchange* 4, s. 46–52.
Fader, D.N. & McNeil, E.B., 1969: *Hooked on books: Program and proof.* New York: Berkeley Medallion Books.
Fagerström, E., 1976: *Barn – en sammanfattning av barnmiljöutredningen.* Stockholm: Liber.
Falkenland, R. & Falkenland, L., 1979: *Svenska, Högstadiet 1 – Studiebok Årskurs 7.* Stockholm: Biblioteksförlaget.
Feinberg, W. & Rosemont, H. (Ed.), 1975: *Work, Technology and Education.* University of Illinois Press.
Frankenhaeuser, M., 1974: Stress, toleransgränser och livskvalitet. *Rapport från psykologiska institutionen, Stockholms universitet* 1.
Fredriksson, L. & Gestrelius, K., 1978: *Livslångt lärande i svensk skola.* Skolöverstyrelsen. Utbildningsforskning FOU-rapport 31. Liber/Utbildningsförlaget.
Freinet, C., 1975: *För folkets skola.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
Freire, P., 1970: *Pedagogik för förtryckta.* Stockholm: Gummessons.
– 1974: *Cultural action for freedom.* Penguin Education.
Furth, H.G., 1969: *Piaget and knowledge.* New Jersey: Prentice Hall Inc.
Furuland, L. & Brundin, B. (red.), 1969: En bok om biblioteksforskning. *Meddelande från Avd. för litteratursociologi vid Litteraturhistoriska institutionen, Uppsala universitet.*
Föreningen svenska läromedelsproducenter. 1976: *Skolornas kopiering.* Stockholm: Norstedts Tryckeri.
Ganelius, T., 1966: *Introduktion till matematiken.* Stockholm: Natur och kultur.
– 1979: Matematik och konst. *Artes* 1, s. 55–61.
Gibbon, E., 1946: *Romerska rikets nedgång och fall.* Inledning av L. Stratchey. Stockholm: Ljus.
Grogarn, M., 1979: *Dålig läsning.* Lund: Liber Läromedel.
Hall, T., 1953: "Matematiken som skön konst". *Svenska Dagbladet* 1953–12–01.
Hansson, G., 1975: *Läsning och litteratur. Svensk skola i internationell belysning.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
Hartman, S.G., Pettersson, S. & Westling, G., 1973: Vad funderar barn på? *Utbildningsforskning 3, Skolöverstyrelsen*/Utbildningsförlaget.
Hawkins, D., 1972: John Dewey: Teacher of teachers. *Dialogue* 5, s. 31–38.
– 1974: *The informed vision.* New York: Agathon Press.
Henrikson, A., 1978: *Sveriges Radio – Dagens eko.* 1978–11–25.
Hoem, A., 1978: *Sosialisering – en teoretisk og empirisk modellutvikling.* Oslo: Universitetsforlaget.
Holt, J., 1974: *Den lågpresterande skolan.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
Illich, I., 1975: *Tools for conviviality.* Glasgow: Fontana/Collins.
Illustrerad svensk ordbok, 1977. Stockholm: Natur och Kultur.
Isling, Å., 1975: MUT:s uppgång och fall. *Arbetet.* 1975–03–24.
Israel, J., 1971: *Alienation. Från Marx till modern sociologi.* Stockholm: Rabén och Sjögren.
Jor, F., 1976: *Kultur – menneskets annen natur.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
Kelley, E.C., 1947: *Education for what is Real.* New York: Harper & Brothers.
Key, E., 1911: *Barnets århundrade.* Stockholm: Albert Bonniers förlag.
Kline, M., 1968: *Matematiken i den västerländska kulturen.* Stockholm: Bokförlaget Prisma.
Klingberg, G., 1974: Mål och vägar för grundskolans litteraturundervisning. *Utbildningsforskning 9, Skolöverstyrelsen,* Utbildningsförlaget.

Kohl, H., 1977: *Konsten att lära sig läsa. Ny syn på läsundervisning och läsinlärning. Praktiska exempel och metodanvisningar.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
Kommunförbundet, 1978: *Kommunalt handlingsprogram för läromedelsområdet.* Riktlinjer för fortsatt utvecklingsarbete inom Kommunförbundet.
Leimar, U., 1974: *Läsinlärning på talets grund.* Lund: Gleerups.
Liedman, S.-E., 1965: *Karl Marx, Människans frigörelse. Ett urval ur Karl Marx' skrifter.* Stockholm: Aldus.
Lindholm, S., 1975: Samgående – Identitet – Mening. Teoretisk bakgrund och skiss till forskningsprogram kring animation, participation och livskvalitet. *Rapport från forskningsgruppen för utvecklings- och miljöfrågor (UMIL).* Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet 7.
Lindholm, S., 1976: Människosyn som värdepremiss för kommunikation. *Rapport från forskningsgruppen för utvecklings- och miljöfrågor (UMIL).* Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet 2.
Linnman m.fl., 1974a: *Oä-boken 4b.* Stockholm: Medium.
– 1974b: *Studieboken Oä 4b.* Stockholm: Medium.
– 1974c: *Lärarhandledning Oä-boken 4b.* Stockholm: Medium.
Lundberg, S., Selander, S. & Öhlund, U. (red.), 1976: *Jämlikhetsmyt och klassherravälde.* Lund: Bo Cavefors bokförlag.
Lundgren, Ulf P., 1972: *Frame factors and the teaching Process.* Göteborg: Almqvist & Wiksell.
Läromedelsregistret 1975. Författar- och titelregister. Del A. AB Seelig & Co.
Läromedelshandboken 1978. Statens institut för läromedelsinformation. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
Läroplan för grundskolan 1962: Skolöverstyrelsen. Stockholm: SÖ-förlaget.
Läroplan för grundskolan 1969: Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget Liber AB.
Malmquist, E., 1973: *Läsundervisning i grundskolan.* Lund: CWK Gleerup.
Marton, F., 1976: Omvärldsuppfattning hos vuxna. *Rapporter från pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet* 143.
Mellgren, L. & Walker, M., 1968: Lärarhandledning This way 7S. Gävle: Skolförlaget.
– 1970: This way 8S, Workbook. Gävle: Skolförlaget.
– 1971: This way 5, Workbook. Gävle: Skolförlaget.
Miller, A., 1978: Visualization lost and regained. In *Wechsler* (s. 73–104).
Nilsson, M., 1975: Barnlitteraturen i skolarbetet. *Lärarhögskolan i Linköping, Fortbildningsavdelningen.* Dokumentationsserie nr 1.
Nobel, A., 1972: "Rusta upp skolbiblioteken". *Dagens Nyheter* 1972–11–9, s. 4.
– 1973a: Kontakt mellan skola och samhälle. *Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Uppsala.* En underhandsrapport (stencil).
– 1973b: Kulturrådet och skolan. *Dagens Nyheter* 1973–3–31, s. 4.
– 1974a: Skolbiblioteket – plats för att lära, plats för att trivas I. Redovisning av försök att vidga skolbibliotekens funktion i grundskolan. *Pedagogiska utvecklingsblocket i Uppsala.*
– 1974b: "Människor, datorer och böcker i skolan" samt "Är skolböckerna för tråkiga?". *Upsala Nya Tidning* 1974–8–31 samt 1974–9–3.
– 1975a: "Skolbiblioteken i SIA – En ny och viktig roll". *Biblioteksbladet* Nr 3.
– 1975b: "SIA och läsundervisningen". *Dagens Nyheter* 1975–3–19.
– 1976a: "Skolbibliotek och folkbibliotek". *Lärartidningen.* Nr. 8.
– 1976b: "Skolan och livet utanför". *Upsala Nya Tidning* 1976–4–15.
– 1977: *Att lära och att uppleva – mot ett vidgat läromedelsbegrepp.* Sektionen för läromedelsfrågor. Skriftserie 1977:2. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

— 1978: "Hur får skolkunskap liv?". *Upsala Nya Tidning* 1978—6—29.
— (red.), 1979a: *Barn på universitet. Försök med gemensamma barn- och vuxenaktiviteter vid några institutioner.* Sektionen för läromedelsfrågor. Skriftserie 1979:1. Skolöverstyrelsen.
— 1979b: Olika försök med skolbarn på universitet: "Lek med teknik och På Kleopatras tid". *Pedagogiska meddelanden från skolöverstyrelsen.* Nr 4.
Nobel, A., Andersson, L. & Sparrelind, M., 1972: Fritidsverksamhet i anslutning till skolan — en kartläggning från Valsätra rektorsområde. Projekt Intensifierad elevvård inklusive fritidsverksamhet. *Pedagogiska utvecklingsblocket i Uppsala.* Nr 2.
Nobel, A. & Sparrelind, M., 1973: "Öppet hus" — vad sägs på skolan? *Pedagogiska utvecklingsblocket i Uppsala.* Nr. 5.
— 1975: Intervju med skolbibliotekarier i Uppsala kommun angående skolbibliotekens funktion och möjligheter i grundskolan. Projekt Skolbiblioteket — plats för att lära, plats för att trivas. *Pedagogiska utvecklingsblocket i Uppsala.* Nr. 9.
— 1976: Enkät till mellan- och högstadieelever angående besöksvanor samt inställning till skolbiblioiteket. Projekt Skolbiblioteket — plats för att lära, plats för att trivas. *Pedagogiska utvecklingsblocket i Uppsala.* Nr 12.
Odenstam, G., Svensson, G. & Trotzig, E., 1977: *Lärare-bibliotekarie i samverkan.* Sektionen för läromedelsutveckling. Skriftserie 1977:1. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
Olson, D.R. (Ed.), 1974a: *Media and Symbols. The forms of expression, Communication and education.* National Society for the Study of Education, Yearbook. Chicago: The University of Chicago Press.
— 1974b: Introduction. In *Olson* (1974a, s. 1—26).
Olson, D.R. & Bruner, J.S., 1974: Learning through experience and Learning through Media. In *Olson* (1974a, s. 125—150).
Palm, G., 1977: *Kritik av kulturen.* Stockholm: Författarförlaget.
Papert, S., 1978: The mathematical unconscious. In *Wechsler* (1978, s. 105—120).
Piaget, J., 1968: *Barnets själsliga utveckling.* Lund: Gleerups.
— 1972: *Psykologi och undervisning.* Stockholm: Aldus/Bonniers.
Read, H., 1953: *Konst och personlighet.* Stockholm: Natur och Kultur.
— 1956: *Uppfostran genom konsten.* Stockholm: Natur och Kultur.
Regeringens proposition 1975/76:39. Skolans inre arbete.
Riegel, K.F., 1973: Dialectic operations: The final period of cognitive development. *Human development* 16, s. 346—370.
Rimsten-Nilsson, K., 1976: Stimulans till fri läsning. Upplevelseläsning på mellan- och högstadierna. *Rapport från fortbildningsavdelningen, Lärarhögskolan i Linköping* 23.
Romell, D., 1974: *Kreativitet — en outnyttjad resurs.* Hermods.
Rosengren, K.-E. & Thavenius, J., 1970: *Litteratursociologi.* Stockholm: Natur och Kultur.
Rubinstein, D. & Stoneman, C. (Ed.), 1972: *Education for Democracy.* Penguin Education Specials.
Russel, B., 1950: *Filosofi för lekmän.* Stockholm: Natur och Kultur.
Sandgren, B., 1974: *Kreativ utveckling. En empirisk studie av kognitiv utveckling samt en kritisk analys av intelligensbegreppet.* Stockholm: Almqvist & Wiksell Distribution AB.
— 1977: Relation between cognition and social development. *Reports from The instiute of education, University of Göteborg 58.*
Schwebel, M. & Raph, J. (Ed.), 1974: *Piaget in the Classroom.* London: Routledge & Kegan Paul.
Skolförlaget Gävle. Förlagsreklam — This way för låg-, mellan- och högstadiet samt This way Basic åk 3—9.

Skolöverstyrelsens handledningar 1975: *Basfärdigheter i svenska.* Stockholm: Liber Läromedel/Utbildningsförlaget.
Skolöverstyrelsen 1979–03–13: *Biblioteket i grundskolan.* (Stencilerat utkast.) Sektionen för läromedelsfrågor.
Smith, C.S., 1978: Structural hierarchy in science, art and history. In *Wechsler* (1978, s. 9–54).
Smith, F., 1977: Making sense of reading – and reading instruction. *Harvard Educational Review* 47, s. 386–395.
SOU 1947:51: *Betänkande om granskning och antagning av läroböcker.* Stockholm: Haeggströms boktryckeri AB.
SOU 1961:17: *Hjälpmedel i skolarbetet.* Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning. Stockholm: Iduns tryckeriaktiebolag Esselte AB.
SOU 1969:37: Utbildning för bibliotek, arkiv och informatik. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
SOU 1971:91: *Samhällsinsatser på läromedelsområdet.* Betänkande avgivet av läromedelsutredningen. Stockholm: Allmänna förlaget.
SOU 1972:66: *Kulturrådet: Ny kulturpolitik.* Stockholm: Allmänna förlaget.
SOU 1973:1: *Litteraturen i skolan.* Separat bilagedel 4 till litteraturutredningens huvudbetänkande. Stockholm: Allmänna förlaget.
SOU 1973:2: *Högskolan (U68).* Betänkande av 1968 års utbildningsutredning. Stockholm: Allmänna förlaget.
SOU 1974:42: *Barns fritid.* Fritidsverksamhet för 7–12-åringar. Betänkande avgivet av 1968 års Barnstugeutredning. Stockholm: Allmänna förlaget.
SOU 1974:53: *Skolans arbetsmiljö.* Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA. Stockholm: Allmänna förlaget.
Sparrelind, M. & Nobel, A., 1976: Skolbiblioteket – plats för att lära, plats för att trivas. Kan ungdomsskolans bibliotek fylla en funktion även inom vuxenutbildningen? – en förberedande inventering. *Pedagogiska utvecklingsblocket i Uppsala.* Nr 11.
Standardiseringskommissionen i Sverige, 1977: *Läromedel, SIS handbok 140.* Stockholm: SIS.
Statens institut för läromedelsinformation, 1978: *Läromedelshandboken.* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
Statens kulturråd, 1978: *Skola och folkbibliotek i samverkan.* Rapport från kulturrådet 1978:2.
Statens pris- och kartellnämnd, 1978: *Läromedelsmarknaden – Produktions- och konkurrensförhållanden.*
Statistiska centralbyrån, 1979: *Social bakgrund och yrkesval för 1957, 1962 och 1967 års studenter.* Stockholm.
Steinberg, J., 1976: *Emotional growth in the classroom.* Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
Stencrantz, A., Svingby, G. & Wallin, E., 1973: Vad vill vi med skolan? – bakgrund till och tolkning av skolans övergripande mål. *Rapporter från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet* 87.
Stockholms skoldirektion 1971: *Biblioteket i 1970-talets skola.* Betänkande avgivet av studiebiblioteksutredningen.
Svingby, G. & Wallin, E., 1974: Om nödvändigheten av mål. I *Andersson, B.-E., Ekholm, M. & Winberg, S.* 1974.
Svingby, G., 1975: Baskunskaper och basfärdigheter – sedda ur perspektivet skolans övergripande mål. Ett diskussionsinlägg. *Rapporter från pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet* 130.
Swartz, D., 1977: On Pierre Bourdieu. *Harvard Educational Review* 4, s. 545–555.

Szilak, D., 1976: Strings: a critique of systematic education. *Harvard Educational Review* 1, s. 54–75.
Sörbom, G., 1974: *Konst, värde, värdegemenskap.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
Taylor, L.C., 1972: *Resources for learning.* Penguin Books.
Thavenius, J. (Red.), 1977: *Svenska i verkligheten.* Lund: Författarförlaget.
Thorndike, R.L., 1973: *Reading comprehension education in fifteen countries.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
Tideström, G., 1978: Litterära klassiker – kommer vi att ha några sådana år 2000? *Artes* 4, s. 85–93.
Tolstoy on education. 1967: Chicago: The university of Chicago press.
Uppsala stadsbibliotek, 1972: Årsberättelse.
Utredningen om skolan, staten och kommunerna, PM 25, 1973–11–27.
Wartofsky, M., 1975: Art and Technology: Conflicting models of education? The uses of a cultural myth. In *Feinberg* (1975, s. 166–185).
Wechsler, J. (Ed.), 1978: *On aesthetics in science.* Cambridge (Mass.): The MIT Press.
Weibull, J., 1979: Att dikta över fakta. *Dagens Nyheter* 1979–4–25, s. 2.
Widding, L., Gerne, M. & Andersson, Å., 1979: *Svenska äventyr – Tredje boken.* Stockholm: Norstedts.
Wolf, T., 1977: Reading reconsidered. *Harvard Educational Review* 47, s. 411–429.
von Wright, G.H., 1979: *Humanismen som livshållning.* Rabén & Sjögren.
Wågström, A., 1973: Skolprestation och hembakgrund. *Rapport från pedagogiska utvecklingsblocket i Uppsala.*
Young, M. (Ed.), 1971: *Knowledge and control. New directions for the sociology of education.* London: Collier McMillan.
Ågren, M., 1976: Svenskämnet och skolans övergripande mål. Del 1. Ämnessyn – pedagogisk grundsyn. *Rapporter från pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet* 145.

Acta Universitatis Upsaliensis

UPPSALA STUDIES IN EDUCATION

Editors: Karl-Georg Ahlström, Urban Dahllöf, Erik Wallin

1. *Inga Elgqvist-Saltzman* 1976: Vägen genom universitetet. En forskningsöversikt och en empirisk analys av några studievägar inom filosofisk fakultet i Umeå 1968–1975.
2. *Sverker Lindblad* 1976: Simulering i undervisning. En kritisk granskning av artificiell praktik i allmänutbildning.
3. *Urban Dahllöf* 1977: Reforming Higher Education and External Studies in Sweden and Australia.
4. *Leif Isberg* 1978: Arbetsuppgifter, krav och utbildning. En studie rörande domarproblematiken inom lagspelet fotboll.
5. *Mats Myrberg* 1978: Towards an Ergonomic Theory of Text Design and Composition.
6. *Henry Werlinder* 1978: Psychopathy: A History of the Concepts. Analysis of the Origin and Development of a Family of concepts in Psychopathology.
7. *Håkan Jenner* 1979: Mål och verklighet i ett terapeutiskt samhälle. En process och effektstudie av en behandlingsinstitution för drogmissbrukare.
8. *Christer Stensmo* 1979: Kollektivet Trollängen. En utvärdering på organisationsnivå.
9. *Lars Ryhammar* 1979: Barn och trafikundervisning. En undersökning i grundskolans årskurser 3–6.
10. *Agnes Nobel* 1979: Boken i skolan. En analys med särskild inriktning på bibliotekets funktion i grundskolan.

ISBN 91–554–0989–X
ISSN 0347–1314

Distributor: Almqvist & Wiksell International, Stockholm, Sweden